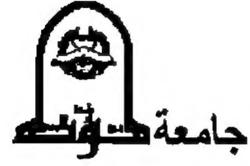


جامعة مؤتة

عمادة الدراسات العليا

مستوى التفكير الناقد لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة وعلاقته بدرجة ممارسته من قبل المدرسين

بسمة سليمان حمود المطارنة

رسالة

مقدمة إلى

عمادة الدراسات العليا

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة

الماجستير في المناهج والأساليب قسم المناهج والتدريس

جامعة مؤتة، 2003

جامـــعة مـــؤتة　　　　بسم الله الرحمن الرحيم

عمادة الدراسات العليا　　　　**اجازة رسالة جامعية**

تقرر اجازة الرسالة المقدمة من الطالبة بسمه سليمان حمود المطارنة والموسومة بـ :

"مستوى التفكير الناقد لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة وعلاقته بدرجة ممارسته من قبل المدرسين" استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج والأساليب .

القسم: المناهج والتدريس.

الأسم	التوقيع	التاريخ	
د. محمد غزيوات		٢٠٠٣/٥/٢١	مشرفاً
أ.د. عبدالله عبابنه		٢٠٠٣/٥/٢١	عضواً
د. صالح الرواضية		٢٠٠٣/٥/٢١	عضواً

عميد الدراسات العليا

د. ذياب البداينـــــة

إهداء

إلى روح والـــدي رحمـــه الله، والى أمـــي الحـــبيـــبة رمز الحـــب والحـــنان إلى رفيق دربي زوجـــي العـــزيز، إلى الشموع الـــتي تُنـــير لـــي دربـــي صائب و صبا، إلى إخواني وأخـــواتي الذين قدموا لي الدعم والتشجيع، والى كل من دفعني إلى مواصلة الدراسة إلى زملائي وزميلاتي الذين يـــسيرون على دروب الـــعلم اهُدي لهم جميعاً ثمـــرة جـــهدي هذا.

بسمة المطارنة

شكر وتقدير

لا يسعني وقد شارفت هذه الدراسة على الانتهاء إلى أن أتوجه بجزيل وعظيم الامتنان لكل من كان عونا لي على إنجاز هذه الدراسة، وأخص بالشكر الدكتور محمد غزيوات لإشرافه على الرسالة وعلى ما قدمه لي من نصح وإرشاد وتوجيه، لما كان لهذا من أثر على إبراز هذا العمل إلى حيز الوجود كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى الدكتور رافع الزغول الذي تكرم بإثراء الدراسة بمجموعة من الملاحظات، والإرشادات القيمة التي كانت ذات أهمية كبيرة.

كما أتقدم بعظيم امتناني إلى الدكتور محمد ربابعة والدكتور ماهر الدرابيع لما بذلاه من جهد متميز لإثراء الجانب الإحصائي لهذا العمل. وأقدم الشكر الجزيل إلى أعضاء لجنة المناقشة الدكتور عبدالله عبابنه، والدكتور صالح الرواضية لما قدما من ملاحظات قيمة كان لها اثر واضح ومتميز لهذا العمل،واقدم الشكر والعرفان إلى أخي أسامة المطارنة الذي دقق العمل من الناحية اللغوية، وكذلك أتقدم بعظيم الشكر إلى أعضاء هيئة التدريس في قسم التاريخ لما بذلوه من جهد لمساعدتي على تطبيق أدوات الدراسة على طلبتهم، وكذلك اشكر جميع الطلبة أفراد مجتمع الدراسة على تعاونهم معي أثناء التطبيق.

بسمة المطارنة

جدول المحتويات

الملخص

مستوى التفكير الناقد لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة وعلاقته بدرجة ممارسته من قبل المدرسين

بسمة سليمان المطارنة

جامعة مؤتة، 2003

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى التفكير الناقد لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة وعلاقته بدرجة ممارستة من قبل المدرسين ، وإلى معرفة أثر كل من الجنس والمستوى التعليمي على مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة وعلى درجة ممارستة من قبل المدرسين، ولتحقيق ذلك الهدف حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى التفكير الناقد لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة طبقاً لاختبارالتفكير الناقد المعد لهذه الغاية ؟
2. هل يختلف مستوى التفكير الناقد لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة باختلاف جنسهم، ومستواهم التعليمي بالنسبة لكل مجال من مجالات الاختبار عند مستوى دلالة(α =0.05)؟
3. ما درجة ممارسة مهارات التفكير الناقد من قبل مدرسي قسم التاريخ في جامعة مؤتة مقارنة بالمستوى المقبول تربوياً (80%)؟
4. هل هناك علاقة بين مستوى التفكير الناقد لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة وبين درجة ممارستة من قبل المدرسين عند مستوى دلالة(α=0.05)؟
5. هل هناك فروق وأثر للتفاعل بين تقديرات الطلبة لدرجة الممارسة التي يقوم بها مدرسو قسم التاريخ في جامعة مؤتة لمهارات التفكير الناقد ترجع لجنس الطلبة ومستواهم التعليمي عند مستوى دلالة (α= 0.05) ؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة تم بناء استبانه تحتوي على مهارات للتفكير الناقد لمعرفة درجة ممارسته من قبل المدرسين في قسم التاريخ، واعتماد اختبار التفكير

الناقد مع بعض الإضافات المحدودة لمعرفة مستوى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤته ويحتوي هذا الاختبار على خمسة مجالات فرعية.

تم التأكد من الصدق لأداتي الدراسة بعرضهما على لجنة من المحكمين، وبعد ذلك تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (32) طالباً وطالبة من قسم التاريخ في جامعة مؤتة، للوقوف على مؤشرات الصدق والثبات لأداتي الدراسة، حيث تم التأكد من صدق البناء الداخلي للاختبار عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون بين العلامة الكلية للاختبار والعلامة الفرعية لكل مجال وكانت معاملات الارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية أما ثبات الأداتين فتم التأكد منه عن طريق حساب معامل كرونباخ – الفا حيث بلغ معامل ثبات الاستبانة (0.091)، ومعامل ثبات الاختبار(0.094) وقد طبق الاختبار على مجتمع الدراسة بعد أسبوعين من تطبيقه على عينة استطلاعية، وقد بلغ عدد الطلبة الذين طبق عليهم الاختبار (110).

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤالين الأول والثالث، واستخدم تحليل التباين المتعدد المتغيرات للإجابة عن السؤال الثاني، و عن السؤال الرابع حُسب معامل ارتباط بيرسون، واستخدام تحليل التباين الثنائي للإجابة عن السؤال الخامس.

وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

1. أن مستوى التفكير الناقد لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة متوسطاً على اختبار التفكير الناقد بشكل عام، أما على مجالات الاختبار فقد كان المتوسط الحسابي أعلى من المتوسط النظري لكل مجالات الاختبار باستثناء تكوين الاستنتاجات فقد تبين أن المتوسط الحسابي لها أقل من المتوسط النظري .
2. لم تظهر فروق دالة إحصائيا في مستوى التفكير الناقد لدى طلبة قسم التاريخ في جامعةمؤتة تعزى لجنس الطلبة ومستواهم التعليمي.
3. كانت درجة ممارسة مدرسي قسم التاريخ في جامعة مؤتة دون المستوى المقبول تربويا.

4. كانت العلاقة ارتباطية موجبة بين مستوى التفكير الناقد لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة وبين درجة ممارسته من المدرسين في القسم لتنميته لديهم.

5. لم تكن هناك فروقاً وأثر للتفاعل بين تقديرات الطلبة لدرجة ممارسة مدرسي قسم التاريخ ترجع لجنس الطلبة ومستواهم التعليمي .

وقد أوصت الدراسة بالعمل على تنمية التفكير الناقد لدى طلبة قسم التاريخ والارتقاء بتفكيرهم نحو الأفضل.

Abstract

The level of critical thinking of the history students of The department of history at Mutah university and its relation with The degree to which their instructors practice it

Basmh S.Matarneh

Mutah university, 2003

The present study aimed to identify the level of critical thinking of the history department students in Mutah university and its relation with the degree to which their instructors practice it .It also aimed to identify the impact of sex and educational level on the level of Critical thinking at the students and on the degree to which their teachers practice it.

The study attempted to answer the following questions:

1. what's the level of Critical thinking of history department students as measured on the Critical thinking test ?
2. Does the level of critical thinking of the history department students differ a according to their in sex and educational level in each domain at the Critical thinking test it (α= 0,05) level?
3. what's the degree to which history teachers practice of CriticaL thinking against the educationally accepted level (80%)?
4. Is there any a relation between the Critical thinking level of history department students in Mutah university and the degree to which their teachers practice it the Critical thinking their students at (α= 0,05) level?
5. is there any significant differences and international effect between the students assessment of their history teachers of Critical thinking of there students attributed to their students six and educational level (α= 0,05) level ?

A questionnaire, containing the Critical thinking skills, was development to measure the degree to which history teachers practice the development of their students Critical thinking test, with some limited educations was designed to measure the level of Critical thinking of the students .the test consisted of the five domains. Content

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

خلفية الدراسة

إن أي رُقي في المجتمع ينظر له من خلال بناء الأفراد بناءً علمياً وإعدادهم إعـداداً تربوياً متميزاً، وذلك كونهم يمثلون الموارد البشرية التي تساعد على إحداث الـتطور فـي المجتمع. يلعب التعليم الجامعي دوراً رئيساً في تنمية الموارد البشرية ومسـاعدتها على مواكبة التطورات المستقبلية الهائلة والمتسارعة التي يتعرض لها المجـتمع، والـتكيف مع متطلبات العصر وفي المجالات كافة، مما يستدعي توجيه التعـلم لتنمية قدرات المتعلمين الشاملة التي مـن أبرزها تنمية مهارات التـفكير لديهم بصورة منظمة، وهـادفة (جروان، 1999).

لـذا غدت المهمة الرئيسة في التدريس الجامعي تعليم الطلبة كيف يفكرون لا كيف يحفظون المعارف والمقررات والكتب الجامعية دون أن يفهموها، ويتطلب هذا عضـو هيـئة تدريس معداً إعداداً علمياً معمقاً وذا كفاءات، ومهارات تعليمية عالية يستطيع ترجمتها بأساليب تدريسيه تنمي التفكير لدى الطلبة(زيتون، 1995، فرحان، 2001)، ويتطـلب ذلـك إدراكـا واعيـاً لقدرات الطلبة، وأن يتيح لهم المجال لكي يفكروا باستقلالية، وأن يتوصلوا بأنفسهم إلى الاستنتاجات المختلفة من أجل التوصل للأفكار المطروحة على نحو أكثر تعقيدا (أبو مغلي، 1997).

فالمتعـلم أصبح بحاجة إلى أن تنمى مهارات التفكير لديه؛ من أجل أن يكون قادراً على خوض مجالات التنافس بشكل فعال في عصر يرتبط فيه النجاح والتفوق بمـدى القـدرة عـلى التفكير الجيد والمهارة فيه(شاهين، 1998)، ويوحي هذا أن يكون المتعـلم عنصـراً فعـالاً فـي تعلمه وليس عنصرا متلقيا للمعلومات(ميخائيل، 1997)، ولـتحقيق ذلـك عمـدت كثيراً من مؤسسات التعليم العالي إلى مراجعة مخططاتها وسياستها وأخضعت نفسها إلى معايير الجودة وضبط النوعية.

لقـد أهـتم القائمون على التعليم الجامعي بمهارات التفكير العليا بشكل عام، وبمهـارات التفكير الناقد بشكل خاص، فقد أصبح التدريس في الجامعة يتطلب عدة فعاليـات مـن بيـنها تـنمية التفكير الناقد عند الطلاب(مرسـي، 1992)، لا سيما وأن

الخصائص النمائية للطالب الجامعي بشكل عام تؤهله للحكم على الأمور، والموازنة بينها.

نشأت التفكير الناقد

إن الاهتمام بتطوير قدرات التفكير الناقد في التربية ليس حديثا فجذوره تمتد حتى أكاديمية أفلاطون ذلك النمط الذي نبتت فيه الجامعات الغربية الحديثة، فالتقدم في المعلومات اصبح يفرض على الجامعات أن لا تبقى مخازن للمعرفة، وأن تعطي أهمية لإتقان الطلاب مهارات التفكير والتحليل التي يحتاجونها لتحليل واستعمال الكم الهائل من المعلومات التي يتعرضون لها (مايرز، 1993).

ولكن الاهتمام الحديث في التفكير الناقد قد أشار إليه جون ديوي في كتابه "كيف نفكر" عام (1910) حيث كان يسمي التفكير الناقد " التفكير التأملي"أما التطور الآخر فكان على يد جلاسر عام (1941) الذي صمم مواد تعليمية يستفيد منها المعلمون في تعليم التفكير الناقد، وفي عام (1962) نشر روبرت انيس مقالاً بعنوان" مفهوم التفكير الناقد" وكان عبارة عن اقتراح للبحث في تقويم قدرة التفكير الناقد وشرح فيه معنى التفكير الناقد (أبو شهاب، 1995).

وقد أشار لمبان (Limpan, 1988)، إلى أن الاهتمام بالتفكير الناقد قد ازداد في السبعينات وازداد اكثر في الثمانينات وخصوصاً في أمريكا؛ بسبب ضعف مخرجات العملية التربوية، وبسبب أهميته في التدريس في جميع المراحل التعليمية.

وقد أصبح نظام التعليم في أمريكا يهتم بدراسة كل طالب لمقرر في التفكير الناقد قبل انتظامه في الدراسة الجامعية (السيد، 1995)، وأخذت تعمل بعض الجامعات الأخرى على دمج التفكير الناقد ضمن مساقاتها، وضمن الدورات التدريبية التي تعقدها لتأهيل معلمي المدارس (Marten, 1989).

أهمية التفكير الناقد

1. يساعد في إعداد مواطنين مدركين يسهمون في بناء مجتمعهم ويحافظون على نقل ثقافته وتطويرها (خليفة وخريشه، 1998).

2. يشـــجع الطلبة على الاستقلال في تفكيرهم وعلى التساؤل والبحث وعدم قـــبول الحقـــائق دون التحقق من صحتها، وبالتالي فهو يساعد على إيجاد مواطن ذي عقلٍ متفتحٍ ومستنير(Paul, 1984، مايرز، 1993).
3. وبســـبب التقدم التكنولوجي والانفجار المعرفي الهائل الذي هو في تزايد مســـتمر فهـــو يساعد طلبة الجامعات على التعامل مع المعلومات الهائلة واكتســـابها بشـــكل أفضـــل، ويـــؤدي إلى ربط العناصـــر بعضها بعـــضا(Brouwer, 1996).
4. لا يتطـــلب الـــبحث عن الأخطاء، أو الجـــوانب السلبية فقط، ولكنه يقدر العقـــل والمـــنطق، وأن الطـــالب الذي يفكر تفكـــيراً نـــاقداً، لا يقـــبل الأفـــكـــار أو المعـــتقدات أو يرفضها بدون إجـــراء محاكمـــات عقـــلية لهـــا(الحارثي، 2001).
5. يـــأخذ بالحســـبان مـــدى البدائل ومقارنة أدلتها، ويكون جيداً عندما يدعم بالأسباب ويقارن المناقشات ذات الصلة بالموضوع بحيث يتم تقويم الأدلة كافة(المبان، 1998، قطامي، 1990).

والمفكر الناقد دائما يسأل نفسه أسئلة مثل:

1. "ما الغرض من التفكير؟
2. ما هو أدق جواب للسؤال المطروح؟
3. ما هي النقطة التي أراجع نفسي بها أثناء التفكير؟
4. كيف يمكنني تفسير المعلومات؟
5. ما هي المفاهيم أو الأفكار التي سوف أركز عليها تفكيري؟
6. ما هي الاستنتاجات التي سوف أقدمها؟
7. ما الذي يمكن أخذه بشكل منطقي؟
8. ما هي الافتراضات التي يمكن أخذها"؟ (Paul,1995, p22)، إن محاولة الإجابة عن هذه الأسئلة يساعد على الفهم الجيد للمعرفة مهما كان نوعها.

علاقة التفكير الناقد ببعض أنواع التفكير الأخرى

يختلف التفكير الناقد عن التفكير العادي الذي يتضمن التخمين والتجميع والاستنتاج فيتجاوزه بعمليات التقدير والتقويم والاستنتاج المنطقي، والتفكير العادي أيضا يقدم الآراء من دون أسانيد ولأحكام من دون معايير بينما التفكير الناقد يقدم آراء مدعمة بالأسانيد، وأحكامه تصدر بناءاً على معايير معينة (Limpan, 1988).

وهو أيضا يتجاوز قدرات التفكير العليا التي تشمل وفق تصنيف بلوم للأهداف قدرات التحليل والتركيب والتقويم، إذ يضم بالإضافة إلى ذلك القدرة على الملاحظة وطرح الأسئلة وتوضيحها والتفسير، وتعدّ قدرات التفكير الناقد أكثر مناسبة للتطبيق في قاعة الدرس من قدرات التفكير العليا(Ennis, 1985).

يشكل التفكير الناقد جزءاً من كل عملية من عمليات التفكير العلمي التي تبدأ بمحاولة فهم الظاهرة وتفسيرها ومن ثم محاكمة ما يتم التوصل إليه من معلومات (الخطيب، 1993، عنابي، 1991).

ويعد التفكير الناقد أيضاً مكملاً لأنواع التفكير الأخرى التي تساعد على توسيع الإدراك في حل المشاكل وتظهر الحاجة له كجانب من التفكير القائم على تقييم الأدلة واتخاذ القرار(Timothy and Robert , 1988)، ويعتبر نورس (Norris,1985)، أن لطلبة الحق في أن يتدربوا على أن يفكروا تفكيراً ناقداً؛ فهو يؤدي إلى فهم افضل للمعلومات التي يمر بها الطلبة، على اعتبار أن التعلم في أساسه عملية تفكير وان توظيف عملية التفكير في التعلم تؤدي إلى أن تصبح عملية التعلم من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يساعد على إتقان افضل للمعلومات.

تعريف التفكير الناقد

ومن خلال الاطلاع على التعريفات العديدة للتفكير الناقد، يلاحظ أن الباحثين يختلفون في تعريف التفكير الناقد، وقد يرجع الاختلاف إلى اهتمامات الباحثين العلمية والثقافية وسنعرض بعضا منها، وبخاصة الأكثر حداثة والأقرب إلى طبيعة الدراسة وهي على النحو التالي:

1. "انـــه القــدرة عــلى تقــيــيم المـــعلومـــات أو فحــص الآراء مع الأخــذ بعـــين الاعــتـــبار وجهات النظر المختلفة حـــول الموضـــوع قيد البحث" (حسين و فخرو، 2002، ص22).
2. " تفكيـــر ماهر يُسهل الطريق للتوصل إلى أحكام جيدة وذلك لأنه يعتمد على معايير تصويب الذات والحساسية نحو السياق"(Limpan, 1988, p47).
3. " نشـــاط عقلي مركب وهادف محكوم بقواعد المنطق والاستدلال ويقود إلى نواتج يمكن التنبؤ بها وغايته التحقق من الشيء وتقييمه بالاستناد إلى معايير مقبولة"(جروان، 1999، ص455).
4. " مزيج من عدة اعتـــبارات تتـــطلب من الأفـــراد اخـــذ وجـــهات الـــنظر بالحســـبان والـــبحث عـــن الـــبدائل لتـــكـــوين وجـــهة نـــظر خاصـــة بـــهم"(Norris, 1985, p41).
5. " تفكير تأملي معقول مرتكز على اتخاذ قرار بشان ما تصدقه أو تؤمن به أو ما تفعله"(انز، 1995، ص46).
6. " هـــو عمـــلية الـــتأكد مـــن موثوقيـــة الحقائق من اجل إبراز أهميتها ودقة مصداقيتها في الحكم على الأمور "(Beyer, 1985, p276).
7. " الـــتفكير المـــتأمل المعقـــول الذي يحوي حكما واستدلاً، ويعتمد على قاعدة معـــلوماتية تـــزن وتقـــدر وتنـــتج ســـلوكا بناء على تحديد للمشكلة واختبار للمعلومـــات، وتشكيل لفرضـــيات تبنى على فحصـــها استنتاجات وأحـــكام" . (الكيلاني، 1995، ص3603).
8. " الفهم والاستدلال وتقويم الحجج وفهم الحدث في إطاره الصحيح، مما يسمح بتخليصه مما لا يرتبط به" (السيد، 1995، ص49) .

مهارات التفكير الناقد

يُصنف إنس(Ennis, 1985) مهارات التفكير الناقد في ثلاث مجموعات :

1. تعريف المشكلة وتوضيحها بدقة.
2. استدلال المعلومات.

3. حل المشكلة واستخلاص استنتاجات معقولة.

أمـــا اودل ودانيـــالـــز(Udall and Danials)، المـــشـــار إلى تصـــنيفهما عند (جروان، 1999) فيصنفاها على النحو التالي:

1. مهارات التفكير الاستقرائي.
2. مهارات التفكير الاستنباطي.
3. مهارات التفكير التقييمي.

وضـــع كل من واطسن وجليسر (Watson and Glaser, 1980) المشار إلى تصنيفهما عند (مهيد، 1986) نموذجا للتفكير الناقد ويحتوي المهارات التالية:

1. تحديد الدقة الموجودة في مصدر ما.
2. تميز الفرضيات.
3. استخلاص النتائج.
4. مناقشة المعلومات وتصنيفها.

ويـــرى كل من (اللقاني و رضوان، 1990) أن تمكن الطلبة من مهارات التفكير الناقد يتطلب القدرة على:

1. التميز بين الرأي والحقيقة.
2. التأكد من صدق المصادر التي نأخذ منها المعلومات.
3. الخروج باستنتاجات.
4. تفسير الظواهر التي لها علاقة بمجال الدراسة.
5. التوصل إلى الدلالة النوعية للمعلومات.
6. الخروج بتعميمات.

أما باير (Beyer, 1985) فقد حدد عشر مهارات للتفكير الناقد وهي كما يأتي:

1. تحديد مصداقية مصدر المعلومات.
2. التميز بين الحقائق وبين الادعاءات.
3. التميز بين المعلومات والادعاءات والأسباب التي يكون لها علاقة بالموضوع وتلك التي لا تمت بصلة به.
4. تحديد الدقة الحقيقية للخبر أو الرواية .

5. التعرف على الادعاءات والحجج المبهمة.
6. تحري التحيز أو التحامل.
7. التعرف على المغالطات المنطقية.
8. التعرف على اوجه التناقض في مسار عملية الاستدلال من المقدمات.
9. تحديد درجة دقة البرهان أو الادعاء.
10. التعرف على الافتراضات غير الواضحة.

والى درجة ما هناك تشابه كبير في المهارات التي يصنفها الباحثون، ولكن القاسم المشترك بينها أنها جميعها تحتاج إلى مستويات عليا من التفكير؛ من اجل التوصل إلى قرارات معقولة في القضايا المطروحة.

استراتيجيات التفكير الناقد

ومن الضروري ذكر استراتيجيات التفكير الناقد التي اقترحها المربون لتنمية مهارات التفكير الناقد التي يظهر من خلالها أهمية التفكير الناقد وهي:

أولا: استراتيجية سميث (Smith, 1983) لتقدير صحة المعلومات.

حيث رأى سميث أن المواطنة الفاعلة تعتمد اعتماداً كبيراً على قدرة الفرد على التفكير الناقد التي تساعده في الحكم على دقة المعلومات، وصحتها في عصر كثرت فيه المعرفة، وسائل الإعلام، وهذه الإستراتيجية توجه المتعلم للرجوع إلى المصادر الموثوق بها التي يمكن قبولها كدليل عند سماع أنباءً معينة أو من اجل الحاجة إلى معرفة مصداقية المعلومات؛ وذلك من خلال تركيزها على مصداقية الأخبار، والتأكد من صحة مصادرها، مما يؤدي إلى تنمية مهارات التفكير الناقد عند الطلبة.

ثانيا: الاستراتيجية الإستنتاجية لتطوير قدرة التفكير الناقد لبايرر(Beyer, 1985)

تتكون من خمس مراحل يقوم بها المعلم وهي:
1. يقدم المعلم المهارة أمام الطلبة.
2. يقوم الطلاب بتطبيق المهارة.

3. يقوم المعلم بتحديد ما يدور في عقول الطلاب أثناء تطبيقهم للمهارة.
4. يقوم الطلاب بتطبيق معرفتهم الجديدة للمهارة.
5. مراجعة ما يدور في ما اكتسبه الطلبة وهم يطبقون المهارة.

ثالثا: استراتيجية مكفرلاند(Mcfarland, 1985) للتفكير الناقد

ويتفرع عنها استراتيجيان فرعيتان هما:

1. استراتيجية الكلمات المترابطة.
2. استراتيجية تحديد وجهة النظر.

تقـــدم هاتان الاستراتيجيتان أمثلة لتعلم هادف يؤدي إلى تحسين قدرة التفكير الناقد، وتساعد استراتيجية الكلمات المترابطة بالقدرة على تميز الكلمات ذات العلاقة مـــن غيــرها، ثم كتابة جملة مفيدة ذات علاقة، تساعد أيضا على مراجعة وتطبيق المحـــتوى الـــذي يدرســـونه. أما استراتيجية تحديد وجهة النظر فتهدف إلى تطوير مناقشـــات لها علاقة بالموضوع لدعم وجهة النظر، وتقع على المعلم مسؤولية تحديد وجهة النظر الصحيحة بعد جمع المعلومات.

رابعا: استراتيجية مونرو وسلاتر(Munro and Slater, 1985).

تـــبين هـــذه الاســـتراتيجية أن أهمية التفكير تبدو واضحة؛ لأن أغلب المعلمين يســـتخدمون كتبا تركز على معلومات حقيقية محددة، ويضعون اختبارات مبنية على محـــتوى محـــدد يركـــز عـــلى التذكر، وأهم مراحل تعليم التفكير الناقد حسب هذه الاستراتيجية:

1. مرحـــلة التمييز بين الرأي والحقيقة، فيجب على الطلبة أن يحددوا المفاهيم لكي يميزوا بين الحقائق والآراء.
2. أما المرحلة الأخرى فهي معرفة الطلبة لخصائص المفاهيم التي يستعملونها فـــي أداء المهـــارة الـــنقدية، وهنا يجب معرفة خصائص مفاهيم الحقائق والآراء، لأن هـــذه المفاهيم تزودهم بالقدرة على التمييز بين جمل الحقيقة وجمل الرأي.

خامسا: استراتيجية أوريلي(O'Reilly, 1995) للتفكير الناقد في التاريخ

يعــتقد أوريــلي أنــه لا يوجد اتفاق بين المؤرخين في وجهات نظرهم حول الشخصيات والأحداث في فترة زمنية معينة، وهذا الاختلاف يؤدي إلى تنمية التفكير الــناقد لــدى طلبــتهم، فيقوم المعلمون بإثارة مناقشات مقنعة حول أشياء يعتقد بها الطالب، أو حول حقائق وقضايا معينة، ثم يقوم المعلم بتبيان الضعف في المناقشات، وهنا تظهر أهمية إيجاد الأدلة التي تدعم وجهات نظرهم أثناء المناقشة.

ويتبين مما ورد أن هذه الاستراتيجيات تركز على النقاط التالية:

1. الحكم على مصداقية المعلومات.
2. تحري مصداقية المعلومات.
3. عرض المهارات من قبل المعلم وقيام الطلبة بتطبيقها.
4. معرفة الطلبة للعلاقات بين المعلومات المقدمة لهم.
5. قيام الطلبة بصياغة وجهات نظرهم بعد المناقشات التي تدور بينهم.
6. التمييز بين الرأي والحقيقة.
7. معرفة مفاهيم الحقائق التي يستخدمونها.
8. أيجاد الأدلة التي تدعم وجهات نظر الطلبة في أثناء المناقشات.

دور المدرس في تنمية التفكير الناقد

يستطيع المدرس ممارسة دوره في تعليم التفكير الناقد من خلال عدة وسائل مــنها المشــاركة في الندوات وإشراك الطلبة إشراكاً فعلياً في الأساليب والأنشطة، وتــنمية الجوانب المتعلقة بالاتجاهات نحو التفكير، وخلق بيئة صفية مشجعة للنقاش والتســاؤل والمعارضة، والتأمل وتخصيص زمن للمناقشات الصفية وكذلك تضمين تعييــنات مكــتوبة فعالة للمتطلبات في المساق الذي يدرسه، فالمعلم الكفء يجب أن يمزج بين المادة الدراسية وحاجات الطلبة، وعلى المدرس معرفة ماذا يعني التفكير الــناقد في إطار تخصصاتهم المعرفية المختلفة، وخلق بيئة صفية حميمة يشــعر بها الطلبة إنهم ضــيوفٌ مرحبٌ بهم (مايرز، 1993، Harnadek,1976).

وهـناك العديد من الأساليب والأنشطة التي يمكن للمعلم ممارستها من خلاله تـنظيم مواقـف تعـليمية تـنمي التفكير الناقد عند الطلبة، ويتصف هذا المعلم بأنه صـاحب عقـل متفـتح يحـترم أراء طلبته وينمي الاسـتقلالية الفـكرية عـندهم (عصفور وطرخان، 1998).

ويمكن للمدرس مساعدة طلبته على تنمية مهارات وعادات التفكير الناقد التي تجعل سلوكهم اكثر منطقية وأكثر حساسية للمواقف التي يمرون بها وهذه العادات:

1. الدقة والبحث عنها في كل المواقف التي يمرون بها.
2. الاتصاف بعقل متفتح.
3. عدم الاندفاع في اتخاذ القرارات.
4. اتخاذ الموقف المناسب.

ولتعزيز هذه العادات يمكن للمدرس أن يقدم هذه العادات بطرق مناسبة ويمكن للمعلم تدريب الطلبة على المواقف التي يمكن أن تفيد في كل عادة من هذه العادات، ويجـب عـلى المعـلمين أيضا مساعدة الطلبة على تنمية استراتيجيات تساعد على اسـتخدام هذه العادات، إما بتنميتها بأنفـسهم أو بوساطة المـدرس، وأيضا إشراك الطلـبة في مناظرات تعزز هذه العادات عندهم والتي تساعد على إبراز المعلومات والمعارف عندهم (مارزانو، 1998).

ولقد قام فريق جماعة التطوير التربوي العالمي(1993) بوضع أدوارا للمدرس في تعليم الطلبة التفكير الناقد وهذه الأدوار هي:

1. أن يكون المدرس مخططاً للخبرات التعليمية نحو مشكلات الحياة الحقيقية
2. مشكل للمناخ الصفي.
3. مـبادراً: باسـتخدام المـواد والنشـاطات، وتعريف الطلبة على مواقف تركزعـلى مشـكلاتهم الحياتية وتحفزهم على الاستقصاء في الاتجاهات المثمرة.
4. مركزاً: يوجه الطلبة نحو عناصر المواد الدراسية والمهارات المهمة.
5. محافظـاً ومواصـلاً: يحاول المعلم المحافظة على انتباه الطلبة باستخدام أنشطة وأسئلة لتحفزهم.

6. مصـــدراً للمعرفة: يعد المعلومات ويوفر الأجهزة والمواد اللازمة للطلبة لاستخدامها، ويبين الإجراءات التي تسهل على الطلبة الاستقصاء والتعلم والخبرة.
7. ســـابراً: يطـــرح أسئلة تشجع الطلبة على أن يطرحوا أسئلة عميقة تدعم أفكـــارهم وفرضياتهم، واستنتاجاتهم المقدمة، وتوجيه نشاطات الطلبة نحو صياغة استنتاجات يمكن الدفاع عنها.
8. الـــنموذج أو القـــدوة: يـــبين المعلم من خلال سلوكه أنه مهتم بهم محب للاستطلاع ناقد في تفكيره وقراراته، مبدع، متعاطف.
9. موجهـــاً للأســـئلة: مـــن أجـــل تعزيز التعلم بالخبرة فإنه يطرح الأسئلة الملائمـــة، ويشـــجع الطلـــبة على طرح أسئلة خاصة بهم، والبحث عن إجابات مفيدة.

التفكير الناقد في التاريخ

معـــرفة الـــتاريخ تـــتـــيـــح لـــلفرد فرصـــــة مثالية لـــتطوير وممـــارسة مهـــارات الـــتفكير المعـــقدة التي نحـــتاجها في عـــالم متـــغير بشـــكـــل متسارع (Graves and Avery, 1997)، فهـــو يـــتيح لـــلفرد اكتساب مهارات التفكير وخصوصا مهارات التفكير الناقد (Farmer, 1983).

ففـــي مـــادة الـــتاريخ تـــنمى هذه القدرة من خلال فحص المصادر وتحليلها وتركيبها وتقويمها، فيكثر فيه الجدل حول كثير من الأحداث التاريخية والشخصيات ويتطلب معرفة موثوقية المصادر ودقتها؛ لذا فإنه يعتبر أرضية خصبة لتنمية التفكير الناقد.

وتتضـــمن مهـــارة الـــتفكير الناقد في التاريخ قدرات ومهارات فرعية تشكل مجالات الاختبار وهذه المهارات هي:

الـــتمييز بيـــن الـــرأي والحقـــيقة، والـــتوصل إلى استنـــتاجات صحيحة، والخـــروج بـــتعميمات ومـــبادئ عامـــة، والكـــشـــف عن العـــلاقة بين الســـبب والنـــــتيجة، وإصدار الأحكام وتدرب العقل على المحاكمة النقدية، واتـــخاذ القرار،

واكتشـــاف التعـــليلات، وتشـــخيـــص الـــتمييز والموضـــوعية فـــي النصـــوص الـــــتاريخـــية، وتبين قوة الحجة، ومعرفة الافتراضات غير الواردة في المصـــدر (علي، 1981, Beyer, 1985، خريشة، 2001، جامل، 2002، إبراهيم، 2001).

مـــن خلال ما تم عرضه في هذا الفصل يتبين لنا أن تنمية مهارات التفكير الـــناقد لدى الطلبة مسالة في غاية الأهمية؛ ولهذا جاءت هذه الدراسة لإلقاء الضوء وبوضوح على مستوى التفكير الناقد لدى طلبة قسم التاريخ وعلى درجة ممارسة من قـــبل مدريســـهم؛ لمـــا لهذه الممارسة من أهمية كبيرة على مستوى هذا التفكير عند الطلبة.

مشكلة الدراسة

فـــي ضـــوء ما ورد في خلفية الدراسة حول أهمية التفكير الناقد في التعليم، وســـعي المؤسســـات التعليمية نحو الارتقاء بتفكير الطلبة إلى المستوى النقدي، وفي ضـــوء شعور الباحثة بقلة الاهتمام بهذا النوع من التفكير من قبل أعضاء التدريس، ولتدني مقدرة الطلبة على التحليل، والنقد والتركيب والربط بين المعلومات في أقسام الـــتاريخ في الجامعات الأردنية والتي يعتبرها مدريسهم مشكلة وقد يرجع سبب ذلك إلى ضـــعف إعـــداد الطلبة في مرحلة التعليم العام قبل الوصول إلى مرحلة الجامعة (محافظـــة، 1996) وافـــتقار الطلـــبة إلى مثل هذه المهارات تعتبر مشكلة بحد ذاتها إذ أغفـــلت مـــناهج الـــتربية الاجتماعية والوطنية والتاريخ تنمية مهارات التفكير العليا وأنواع التفكير الأخرى وخاصة التفكير النقدي في التاريخ إذ لم يتم الاهتمام بها من قـــبل واضعي المناهج المدرسية في كافة المراحل المدرسية، كما دل على ذلك نتائج تقييـــم برامج المناهج المدرسية في التربية الاجتماعية والتاريخ في مختلف المراحل المدرسية وتصورات التربويين عن هذه المناهج (الشيخ، 2001).

وهـــناك أيضا من ينظر إلى التاريخ على انه مادة غير وظيفية ولا معنى لها ولا تســـاعد على تنمية التفكير على الرغم من أن التاريخ يتطلب مشاركة الطلبة في الـــتفكير بإثـــارة الأســـئلة وتقديم الأدلة والدعم في إجاباتهم، ويتجاوز الحقائق التي تتضـــمنها كتـــبهم المقـــررة، وفحـــص السجلات التاريخية آخذين بالحسبان السياق

التاريخي الذي وجدت فيه السجلات ومقارنة وجهات النظر المتعددة في إطارها الزمني (خريشة، الصفدي، 2001)، لذا تحاول الدراسة التعرف على واقع القدرة النقدية لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة، ومعرفة علاقته بدرجة ممارستهِ من قبل المدرسين.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من أهمية تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة والذي أصبح يعد ضرورة تربوية، وأصبح من الأولويات التي تأخذ بها السياسات التربوية؛ لما لهذا التفكير من قدرة على إعداد المواطن الصالح الذي لا يتخذ أي قرار أو حكم على الأشياء إلا بعد فحصها، والتأكد من صحتها .وترجع أهميه هذه الدراسة بأنها أول دراسة على حد علم الباحثة تتناول العلاقة بين التفكير الناقد وبين الممارسات التي يقوم بها المدرسون.

وتنبثق أهمية هذه الدراسة من خلال:

أ- محاولتها معرفة درجة ممارسة مدرسي قسم التاريخ لمهارات التفكير الناقد، ومعرفة علاقة هذه الممارسة بقدرة الطلاب على التفكير الناقد، مما يؤدي إلى التوقف على حقيقة هذه الممارسة مما قد يساعد في تعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف نتيجة هذه المعرفة.

ب- أهمية الحقائق والقضايا التاريخية التي تشكل أرضية خصبة لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. التعرف إلى مستوى التفكير الناقد لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة .
2. التعرف إلى درجة ممارسة مدرسي قسم التاريخ في جامعة مؤتة لمهارات التفكير الناقد.

3. التعرف على طبيعة العلاقة القائمة بين مستوى التفكير الناقد لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة وبين درجة ممارسته من قبل مدرسيهم.

ولتحقيق هذه الأهداف حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

أسئلة الدراسة

1. ما مستوى التفكير الناقد لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة طبقاً لاختبار التفكير الناقد المعد لهذه الغاية؟
2. هل يختلف مستوى التفكير الناقد لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة باختلاف جنسهم، ومستواهم التعليمي بالنسبة لكل مجال من مجالات الاختبار عند مستوى دلالة(α =0.05)؟
3. ما درجة ممارسة مهارات التفكير الناقد من قبل مدرسي قسم التاريخ في جامعة مؤتة مقارنة بالمستوى المقبول تربوياً (80%)؟
4. هل هناك علاقة بين مستوى التفكير الناقد لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة وبين درجة ممارسته من قبل المدرسين عند مستوى دلالة(α =0.05) ؟
5. هل هناك فروق وأثر للتفاعل بين تقديرات الطلبة لدرجة الممارسة التي يقوم بها مدرسو قسم التاريخ في جامعة مؤتة لمهارات التفكير الناقد ترجع لجنس الطلبة ومستواهم التعليمي عند مستوى دلالة (α= 0.05) ؟

التعريفات الاجرائية

اشتملت هذه الدراسة على عدد من المفاهيم التي لابد من تعريفها وفقاً لاستعمالها في هذه الدراسة:

1. درجة ممارسة مدرسي التاريخ لتنمية مهارات التفكير الناقد: وتعني في هذه الدراسة درجة ممارسة مدرسي قسم التاريخ في جامعة مؤتة داخل حجرة الدراسة للمظاهر السلوكية التي تسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد عند طلبتهم وقد قيست من خلال توزيع استبانه على طلبة قسم التاريخ مستوى سنه ثالثة والرابعة لتحديد درجة هذه الممارسة.

2. مهارات التفكير الناقد: وهي القدرة على الحكم على صحة المعلومات ودقتها والتوصل إلى استنتاجات منطقية، وتغطي المجالات التالية:
(التمييز بين الرأي والحقيقة، تشخيص الموضوعية والتحيز في النص التاريخي، تكوين استنتاجات حول النص التاريخي، تقويم الحجج، تقويم الافتراضات ذات المحتوى التاريخي)، وتقاس هذه القدرة بالدرجات التي يحصل عليها الطلبة من خلال إجاباتهم على فقرات مجالات اختبار التفكير الناقد في التاريخ الذي استخدمته الدراسة .

3. مدرسو قسم التاريخ: هم جميع أعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بعملية التدريس في قسم التاريخ، ويدرسون مساقات متخصصة في التاريخ.

4. طلبة قسم التاريخ: وهم طلبة السنتين الثالثة والرابعة في قسم التاريخ في جامعة مؤتة المسجلين للفصل الدراسي الثاني (2002/ 2003) حيث أن طلبة السنة الرابعة هم الذين التحقوا بالجامعة للعام الدراسي(1999/ 2000) وطلبة السنة الثالثة هم الذين التحقوا بالجامعة للعام الدراسي(20001/2000).

حدود الدراسة

أ- اقتصرت الدراسة على طلبة السنتين الثالثة والرابعة فقط لأن طلاب هاتين السنتين قد درسوا مساقات في القسم أكثر من طلاب السنتين الأولى والثانية.

ب- اقتصرت الدراسة على طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة الفرع المدني فقط.

ت- اقتصرت أدوات الدراسة على إستبانة واختبار في التفكير الناقد؛ لذا فإن تعميم النتائج سوف يعتمد على صدق الأداتين وثباتهما، ودرجة دقة المستجيبين عليهما.

الفصل الثاني
الدراسات السابقة

نـــالت مهارة التفكير الناقد في المراحل الدراسية كافة اهتماما كبيرا من قبل الباحـــثين، حيث تم إجراء العديد من الدراسات حول استقصاء مستوى التفكير الناقد عند الطلبة وعلاقته ببعض المتغيرات، ولأن هذا التفكير يتأثر بما يقوم به المعلم من السلوك التعليمي ومن تهيئة المناخ الصفي الذي يعمل على تنمية التفكير الناقد كانت هناك دراسات اهتمت بهذا الجانب.

ونظـــرًا لقـــلة الدراسات التي تناولت العلاقة بين مستوى التفكير الناقد، وبين الممارســـات الـــتي يقـــام بـــه مـــن قبل المدرسين لدى طلبتهم قامت الباحثة بتقسيم الدراسات السابقة إلى قسمين وهي على النحو التالي:

أولا: الدراسات التي تناولت مستوى التفكير الناقد عند الأفراد وعلاقته ببعض المتغيرات.

ثانيا: الدراسات التي تناولت درجة ممارسة المدرسين لمهارات التفكير الناقد

أولا: الدراســـات الـــتي تناولت مستوى التفكير الناقد لدى الأفراد وعلاقته ببعض المتغيرات.

أجـــرى شطناوي (2003) دراسة هدفت إلى تقنين اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد، وقام باشتقاق معايير أداء طلبة الجامعات الأردنية، بعد أن قام بتطويره وتعديلـــه للبيـــئة الأردنية، وقد بلغت عينة الدراسة (1485) طالباً وطالبة من مختلف الكـــليات العـــلمية والإنسانية في جامعة مؤتة، لم تشر النتائج إلى وجود فروق ذات دلالـــة إحصـــائية فـــي متوسطات أداء الطلبة تعزى لمتغير الجنس أو العمر، بينما أظهـــرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات أداء الطلبة تعزى لمتغير فرع الدراسة.

قام إبراهيم (2001) بقياس مستوى التفكير الناقد لدى طلبة قسمي التاريخ في كليتي الآداب والتربية في جامعة الموصل وبلغت عينة الدراسة (196) طالباً في السنة الرابعة، طبق عليهم اختبار لتفكير الناقد في التاريخ من إعداد الباحث، ودلت النتائج على أن مستوى التفكير الناقد كان متوسط لدى أفراد الدراسة ولم تظهر فروق في مستواهم تعزى للجنس أو لنوع الكلية.

وقام كل من الحموري، والوهر (1998أ) بأجراء دراستين الأولى هدفت إلى معرفة قدرة طلبة السنة الأولى في الجامعة الهاشمية على التفكير الناقد وعلاقته بفرع الدراسة في المرحلة الثانوية ومستوى تحصيله في امتحان الثانوية العامة والتفاعل بينهما على هذه القدرة وتكونت عينة الدراسة من (121) طالبا وطالبة من طلبة السنة الأولى في الجامعة الهاشمية، وقاما بتطوير اختبار واطسن – جليسر وقاما بتكييفه للبيئة الأردنية، وحسبت المتوسطات الحسابية المئوية لعلامات عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد التفكير الناقد كما يقيسها الاختبار، وتبين أن قدرة العينة متوسطة، ولم تكشف النتائج عن اثر لفرع الدراسة في المرحلة الثانوية، أو لمستوى التحصيل في امتحان الثانوية العامة على القدرة على التفكير الناقد.

أما دراسة الحموري والوهر الثانية (1998ب) فقد استهدفت تحديد تطور القدرة على التفكير الناقد وعلاقته بجنس الطلبة، وفرع دراستهم، ومستواهم العمري، والتفاعل بين المستوى العمري وأبعاد التفكير الناقد في نمط النمو الحاصل في هذه القدرة، فضلاً عن تحديد طبيعة العلاقة بين قدرة التفكير الناقد والمستوى العمري، وتكونت عينة الدراسة من (423) طالباً من المستوى التعليمي موزعين وفق تغيرات الدراسة الثلاثة، وطبق عليهم اختبار واطسن – جليسر لقياس قدرتهم على تفكير الناقد ،وبينت الدراسة أن قدرة أفراد المستوى العمري (18 –20) أعلى من ـة نظرائهم من المستويات الأخرى، وأن متوسط أفراد الفرع العلمي يزيد على ـط قدرة أفراد الفرع الأدبي، وان متوسط قدرة الإناث تزيد عن متوسط قدرة ر.

أجرى حلفاوي (1997) دراسة هدفت إلى إيجاد المعايير المئينية لأداء طلبة وريوس في ثلاث جامعات حكومية أردنية على اختبار واطسن _جليسر بعد أن

البالغ عددهم (54) مديراً وتوصل إلى أن مستوى التفكير الناقد كان عندهم متوسطا، في حين لم تكن هناك فروق تعزى للجنس والخبرة بينما كانت هناك فروق ذات دلالة بين المديرين تعزى لفرع دراستهم في الثانوية العامة.

وقامت جين (1993) Gunn بقياس التفكير الناقد لدى (100) من طلبة جامعة يوتاها من التخصصات المختلفة العلمية والادبية وعلاقته بالتقدم في المستوى التعليمي ونوع التخصص، والجنس واستخدمت في دراستها اختباراً جديداً في التفكير الناقد يقوم على الحكم على الحقائق وقياس الأسباب، وأظهرت النتائج عن ارتباط الدرجة الأعلى على اختبار التفكير لناقد بالمستوى الأعلى تعليميا، وترتبط بدرجات الإناث ودرجة طلبة العلوم الاجتماعية دون غيرها من التخصصات.

وهدفت دراسة الخطيب (1993) التعرف إلى مستوى القدرة النقدية للفئة العمرية (11-14) وعلاقتها مع كل من الجنس والتحصيل والاستقلال المعرفي، وتكونت عينة الدراسة من(425) طالباً وطالبة في المدارس الحكومية في منطقة عمان الأولى لصفوف السادس والسابع والثامن الأساسي، وطبقت عليهم اختبار واطسن – جليسر بعد أن قامت بتطويره ليلائم الفئة العمرية، وتوصلت إلى أن متوسط التفكير الناقد عند الأفراد كان متوسطا ولم يكن هناك فروقا بين الذكور والإناث في القدرة على التفكير الناقد وتم التوصل الإ ان القدرة على التفكير الناقد تتأثر بجملة من المتغيرات مثل التحصيل ودرجة الاستقلال المعرفي.

أجرى مونرال (1988) Monroel دراسة على عينة تتكون من (200) طالبا وطالبة من طلبة المدرسة الثانوية في منطقة اياوا الامريكية من للصفوف من(9- 12) والتي هدف من خلالها إلى معرفة اثر القدرة النقدية والتي قاسها باختبار واطسن جليسر وبين الأداء في مادة الرياضيات الذي قاسه باختبار تحصيلي في الرياضيات وعندما قارن درجات الاختبارين تبين إن القدرة على التفكير الناقد ترتبط بالتحصيل ارتباطا موجبا، لكنها لا ترتبط بالقدرة في الرياضيات.

نستخلص من الدراسات السابقة النقاط التالية :

1. مستوى التفكير الناقد كان متوسطا لدى الطلبة في دراسات كلٍ من إبراهيم (2001)، الحموري والوهر (1998أ)، الكيلاني (1995)، الخطيب (1993)، وكان دون المستوى المقبول تربوياً في دراسة حمادنه (1995)، زيادات (1995).
2. يوجد فروق في المستوى تعزى للجنس في دراسات كل من إبراهيم (2001)، حلفاوي (1997)، الحموري والوهر (1998ب)، حمادنة (1995)، Gunn (1993) ولكن لا يوجد فرق يعزى للجنس في دراسة الخطيب (1993)، الكيلاني (1995).
3. وجود علاقة إيجابية بين مستوى التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في دراسة كل من الخطيب (1993)، حمادنه (1995)، Monroel(1988).
4. أما بالنسبة لمستوى التحصيل في الثانوية فإن العلاقة كانت سلبية بينه وبين التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة كما في دراسة الحموري والوهر (1998 أ).
5. وجود علاقة إيجابية بين مستوى التفكير الناقد والمستوى الأعلى تعليميا عند طلبة الجامعة في دراسات كتل من حلفاوي (1997)، Gunn(1993).
6. وجود أثر لفرع الدراسة في مستوى التفكير الناقد وكانت لصالح الكليات العلمية في دراسات كل من حلفاوي (1998)، الحموري والوهر (1998 ب)، أما دراسة (1993) Gunn فقد كشفت عن وجود أثر لصالح طلبة العلوم الاجتماعية، بينما لم تكشف دراسة الحموري والوهر (1998 أ) عن وجود اثر لفرع الدراسة في مستوى التفكير الناقد.
7. استخدام اختبار واطسن – جليسر، في معظم الدراسات السابقة ماعدا. دراسة إبراهيم (2001)، (1993) Gunn، التي استخدمت اختبار من إعداد الباحث، ودراسة شطناوي (2001) التي استخدمت اختبار كاليفورنيا لتفكير الناقد.

ثانيا: الدراسات التي تناولت درجة ممارسة المدرسين لمهارات التفكير الناقد.

قـام خريشة (1998) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى مساهمة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية بتنمية مهارات التفكير الناقد، والإبداعي لدى طلبتهم وعلاقته بممارستهم المهنية، وأدخل متغير جنس المعلم وخبرته ومؤهله وتحديد العلاقة بين أراء المعلمين حول مساهمتهم من خلال ملاحظتهم المباشرة، وتكونت عينة الدراسة من (33) معلماً في مديرية تربية المفرق وزعت عليهم استبانه للتعرف على آرائهم في مستوى مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي وبطاقة ملاحظة للتعرف على مستوى مساهمتهم داخل حجرة الدراسة، ودلت النتائج على تدني مستوى مساهمة المعلمين في تنمية مهارة التفكير الناقد والإبداعي لدى الطلبة، فقد كان مستواهم أقل من المستوى المقبول تربوياً، ولم تظهر فروق دالة إحصائيا بين آراء المعلمين تعزى لجنسهم أو خبرتهم.

ومن أجل معرفة العلاقة بين معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد، وبين ممارستهم لها قام المساد (1997) بدراسة تكونت عينتها من (200) معلماً و(200) مديرٍ وزع عليهم استبانه تضمنت (35) فقرة تتعلق بمهارات التفكير الناقد، وخلصت الدراسة إلى أن مستوى معرفة المعلمين لمهارات التفكير الناقد ضمن المستوى المقبول تربويا، وأن آراءهم في مستوى ممارستهم كانت أقل من المستوى المقبول تربوياً، وأظهرت الدراسة وجود علاقة إيجابية بين مدى معرفة المعلمين لمهارات التفكير الناقد وبين ممارستهم لها .

وبهدف تقصي مظاهر التفكير الناقد عند المعلمين، قام أبو شهاب (1995) بدراسة للتعرف على مظاهر التفكير الناقد في التدريس الصفي لمعلمي اللغة الإنجليزية في برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وقد قام ببناء أداة قياس لمظاهر التفكير الناقد التي تنعكس في سلوك المعلمين الصفي أثناء التدريس وطور هذه الأداة من المواد التدريبية وفق تصنيف (Ennis) لنزعات وقدرات التفكير الناقد. وتكونت عينة الدراسة من (40) معلما يدرسون الصف الثامن والتاسع، والعاشر الذين حضروا برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وتوصل إلى أن شيوع مظاهر التفكير الناقد كانت عندهم متدنية.

وهدفـــت دراســـة كرستن (Christensen,1994) إلى معرفة مهارات التفكير الـــناقد المســـتخدمة في طرق تدريس معينة من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية والابـــتدائية وادخل متغير الخبرة والمؤهل العلمي في مدارس اوهاما في الولايات المـــتحدة الأمـــريكية، وتكونـــت عينة الدراسة من مجموعتين من معلمي المدارس الـــثانوية والابـــتدائية، وأظهرت النتائج وجود فروق في مهارات التفكير الناقد عند المعـــلمين وكانت لصالح معلمي المرحلة الابتدائية في الوقت الذي يستغرق لممارسة مهارات التفكير الناقد ولم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة والمؤهل العلمي.

وهـــدف كـــرم (1992) في دراسته إلى تحديد دور مدرس المواد الاجتماعية بدولـــة الكويت في تنمية مهارات التفكير الناقد، والبحث عن الاختلاف بين مدرسي ومدرســـات المـــواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير الناقد لـــدى طلبة المرحلة الثانوية في ضوء متغيرات الجنس، والمؤهل التعليمي والخبرة التدريســـية والمرحـــلة التعليمية، وتكونت عينة الدراسة من (129) مدرسا ومدرسة، وجاءت النتائج تدعم الجانب الإيجابي لممارسة التفكير الناقد وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين المدرسين والمدرسات من حيث الجنس لصالح المدرسات، ولكن لم تظهر فروق بالنسبة لمتغير المؤهل والخبرة والمرحلة التعليمية.

وســـعت عـــنابي (1991) إلى استقصـــاء مظاهـــر التفكير الناقد في السلوك التعـــليمي الصـــفي لمعـــلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية، وقامت ببناء نموذج تصـــنيفي لمظاهـــر الـــتفكير الناقد التي تنعكس في سلوك المعلمين الصفي ذاتياً في تدريســـهم لمـــادة الرياضيات، وقد طورت الأداة بناء على مقياس (Ennis) تكونت عيـــنة الدراسة من (38) معلما ومعلمـــة للرياضيات الـــذين علموا (38) شعبة من الصـــفوف الـــثانوية، وقد تم تسجيل حصة صفية لكل معلمٍ، واستُدل من النتائج أن المعـــلمين لا يـــتوجهون في تدريسهم نحو تنمية التفكير الناقد لدى طلبتهم في أثناء تدريسهم لمادة الرياضيات، ولم تجد فروقاً بالنسبة لمتغير الصف ومتغير الجنس.

ونستخلص من هذه الدراسات النقاط التالية:

1. إن المدرسين لا يتوجهون في تدريسهم لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم كما في دراسات كل من خريشه (2001)، عنابي (1991)، المساد (1997)، أبو شهاب (1995)، بينما دراسة كرم أثبتت (1992) أن المدرسين عندهم اتجاهات إيجابية نحو تنمية مهارات التفكير الناقد.
2. لا توجد فروق بين ممارسة المدرسين لمهارات التفكير الناقد تعزى لخبرتهم كما في دراسات كل من خريشة (2001)، كرم (1992)، كرستن Christensen (1994).
3. لا توجد فروق في ممارسة المدرسين لمهارات التفكير الناقد تعزى لجنس المدرس كما في دراسات كل من خريشه (2001)، عنابي (1991)، بينما أظهرت دراسة كرم (1992) فروقاً في الجنس لصالح المدرسات.
4. درجة معرفة المدرسين لمهارات التفكير الناقد كانت متدنية كما في دراسة المساد (1997).
5. استخدمت بعض الدراسات في أدواتها بطاقات ملاحظة تتعلق بالسلوك التدريسي مأخوذة من تصنيف انيس كما في دراسات كل من عنابي (1991)، أبو شهاب (1995)، بينما استخدمت دراسات كل من المساد (1997)، خريشة (2002)، كرم (1992)، استبانات مكونة من فقرات تنمي التفكير الناقد، واستخدمت كرستين Christensen (1994) مسح مصمم لقياس القدرة على التفكير الناقد.

أما بالنسبة لموقع هذه الدراسة من الدراسات السابقة:

إن دراسات القسم الأول تناولت مستوى التفكير عند المعلمين والطلبة وعلاقته ببعض المتغيرات مثل: (الجنس، التحصيل، التخصص الدراسي، المستوى التعليمي)،أما دراسات القسم الثاني فتناولت درجة ممارسة المدرسين وعلاقته ببعض المتغيرات مثل (الجنس، الخبرة، والمرحلة التعليمية)، أما هذه الدراسة فقد جمعت

بيــن القسمين السابقين فتناولت مستوى التفكير الناقد، وعلاقته بأكثر متغير يمكن أن يؤثــر به، وهو درجة ممارسة المدرسين التي تساعد بشكل كبير في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة، فالدراسات السابقة أدخلت متغيرات لا يترتب على إدخالها أمــر هام بالنسبة للموضوع الرئيس، ولكن عند معرفة أن ممارسة المدرسين تترجم إلى مهــارات يكتسبها الطالب وبالتالي تؤثر على مستوى التفكير الناقد لديه، فهذا قد يــترتب عليه نتيجة مهمة، وهي أن أكثر متغير يؤثر في مستوى التفكير الناقد لدى الطلــبة هو درجة ممارستهِ من قبل المدرسين أكثر من أي متغير آخر مثل (الجنس، المرحلة التعليمية، نوع التخصص، التحصيل، المستوى التعليمي).

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة

مجتمع الدراسة.

يتألف مجتمع الدراسة من جميع طلبة السنة الثالثة والرابعة في قسم التاريخ في بجامعة موتة المسجلين للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2002 /2003) والذين التحقوا بالجامعة للعام الدراسي(1999/ 2000) والعام الدراسي(2000/2001)، والبالغ عددهم (11) طالباً وطالبة، وقد طبقت الدراسة على جميع هؤلاء الطلبة باستثناء (8) وذلك بسبب عدم رغبتهم التعاون مع الباحثة .

جدول (1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس

والمستوى التعليمي

الجنس المستوى	ذكور	إناث	المجموع
ثالثة	28	53	81
رابعة	9	20	29
المجموع	37	73	110

أداتي الدراسة

أ- اختبار التفكير الناقد في التاريخ

من اجل معرفة مستوى التفكير الناقد عند طلبة قسم التاريخ اقتضى الأمر اعتماد اختبار لقياس التفكير الناقد في مادة التاريخ، وقد أعده (إبراهيم،2001) وأستخدمه لقياس مستوى التفكير الناقد على طلبة قسم التاريخ في كليتي الآداب والتربية في جامعة الموصل في العراق وقد أعده بالاعتماد على(استراتيجية أوريلي في التاريخ، وعلى تصنيف أنيس لقدرات ونزعات التفكير

الـناقد، وعلى أفكار أونيل، والذي حدد خاصيتين للتفكير الناقد وهما : التمييز بين الـرأي والمـنطق والتمييز بين الرأي والوقائع، وأيضا بالاطلاع على اختبار موس وكـوزول في التفكير الناقد)، وقد إضافت الباحثة عدة فقرات إلى الاختبار الأصلي، فقـد تـم إضافة الفقرتين الحادية عشرة والثانية عشرة للمجال الأول، والفقرة الثالثة والعشـرين للمجال الثاني، وإضافة النصيين السابع والثامن للمجال الرابع، والنصين السـادس والسـابع للمجال الخامس، تمت الإضافة لأن هناك عصور تاريخية لم يتم الـتطرق مـن خلال الاختبار الأصلي مثل: تاريخ العرب القديم، وتاريخ الأيوبيين والممـاليك والشـرق الأدنى وتـاريخ الدولة الأموية، وعالم حديث واستبدال الفقرة الحاديـة والعشـرين من المجال الثاني بفقرة أخرى لأنها لم تكن واضحة ووضعنا الفقرة البديلة لفترة تاريخية لم يتم التطرق لها وهي تاريخ الأردن .

تكون الاختبار الأصلي من (87) فقرة ولكن بعد إضافة النصوص إليه اصبح يـتكون من (104) فقرات، وقد وضع الاختبار بصورته النهائية في خمس مجالات كما ذكرها (إبراهيم،2001) وهي على النحو التالي:

التمييز بين الحقيقة التاريخية ووجهة النظر:

يهـدف هذا المجال إلى معرفة قدرة الطالب على التمييز بين النصوص التي تمثل الحقيقة التاريخية والتي لا يختلف عليها اثنان، والنصوص التي تعبر عن وجهة نظر كاتب هذه النصوص.

تشخيص الموضوعية والتحيز في النص التاريخي:

ويهـدف هـذا المجـال إلى معـرفة قـدرة الطالب على تشخيص العبارة الموضـوعية الـتي تطرح الحدث بشكل مجرد والعبارة الموضوعية التي تعبر عن ميل المؤرخ إلى فئة أو جماعة أو فكرة دون دليل منطقي ينسجم مع الحقائق.

تكوين الاستنتاجات حول النص التاريخي:

يهدف هذا المجال إلى فحص قدرة الطالب على استخلاص الاستنتاجات، من خلال التعامل مع النصوص من اجل التوصل إلى الاستنتاج الصحيح.

تقويم الحجج:

هـذا المجـال يهدف إلى معرفة قدرة الطالب على التمييز بين الحجج القوية الـتي تـترتب مباشرة على السؤال، أو القضية التاريخية وبين الحجج التي لا تمت بصلة للموضوع وقليلة الأهمية.

تقرير الافتراضات المنطقية ذات المحتوى التاريخي:

يسـعى هـذا المجال إلى معرفة قدرة الطالب على التوصل إلي الافتراضات المنطقية، وتمييزها من بين الافتراضات غير المنطقية، في العبارة.

ب- الاستبانه

ومـن أجل معرفة درجة ممارسة مدرسي قسم التاريخ لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم، تم بناء استبانه تحتوي على مهارات يجب أن يمارسها المدرسون مـن اجل تنمية التفكير الناقد عند طلبتهم، وقد تم إعدادها بعد الاطلاع على الكتب، والمـراجع، والـبحوث ذات العلاقـة بالـتفكير الناقد ومن أبرزها كـتاب تـعليم التفـكير الناقـد (مايرز، 1993)، وكتاب تعليم التـفكـير (جروان، 1999) وهي من نوع ليكرت (رباعي) بحيث تكون درجة الممارسة (عالية، متوسطة، قليلة، لا يمارسها).

تصحيح أداتي الدراسة:

أ- لقـد تم تصحيح الاختبار بإعطاء الإجـابة الصحيحة لكل فقرة (1)علامة في حيـن أعطيت العلامة صفر للإجابة الخاطئة أو لعدم الإجابة، وكانت العلامة الكلية للاختبار(100) علامة موزعة كالآتي:

الـتمييز بين الرأي والحقيقة (12) علامة، تشخيص الموضوعية والتحيز في الـنص الـتاريخي (11) علامة، تكوين استنتاجات حول النص التاريخي(24)

تقويــم الحجــج أو الأدلة التاريخية (32)علامة، تقرير الافتراضات المنطقية ذات المحتوى التاريخي (21)علامة.

ب- تــم تصــحيح الاســتبانة بإعطاء درجة عالية (4) درجات، ومتوســطة(3) وقلــيلة(2) درجة، ولا يمارسها(1) درجة.

صدق أداتي الدراسة

أ- تــم الــتأكد مــن صدق الاختبار الظاهري بعرضه على لجنة من المحكمين تكونت من (15) محكماً يحملون درجة الدكتوراه في الأقسام التالية: (المناهج والــتدريس، وعــلم الــنفس، والقياس والتقويم التربوي، والإرشاد والتوجيه التربوي، والتاريخ) في جامعة مؤتة، وطلب إلى كل محكم إبداء رأيه ليصار إلى تعديل الفقرات وفق ما يراه مناسباً من النواحي التالية:

1. مدى ارتباط الاختبارات الفرعية مع القدرة التي يقيسها الاختبار.
2. مدى انسجام اختيار العبارات مع موضوع الاختبار.
3. مدى سلامة محتوى صياغة الاستنتاجات الملحقة بالفقرات.

وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم إعادة صياغة بعض الفقرات التي بحاجة إلى ذلــك وتــم تصحيح الأخطاء الإملائية الموجودة في النصوص والفقرات وفي ضوء اتفــاق اكثر(70%) تم إلغاء النص الخامس من المجال الثالث لعدم صحته. وبعد ذلك تــم تطــبيق الاختبار على عينة استطلاعية تكونت من (32) طالباً وطالبة للتأكد من الاتســاق الداخلي أو التجانس الداخلي وذلك بحساب العلاقة الإرتباطية بين درجات مجالات الاختبار الخمس والدرجة الكلية للاختبار عن طريق معامل ارتباط بيرسون حيث بلغت معاملات الارتباط.على النحو التالي:

تمييز الحــقــيقة ووجــهة النظر(0.68)، تكوين الاستــنــتاجات(0.54)،تشخيص الموضوعية والتحــيز(0.72)، تقويم الأدلــة(0.66)،تقــويم الافــتراضات(0.61).

وتــدل هــذه المعاملات على الاتساق والتجانس الداخلي لفقرات الاختبار؛ ولذلك تعتبر مؤشراً على صدق الاختبار.

ب- وللتأكد من صدق بناء الاستبانة تم عرضها على لجنة من المحكمين بلغت(12) محكماً من حملة الدكتوراة (في قسم المناهج والتدريس، وعلم النفس، والقياس والتقويم التربوي) في جامعة مؤتة، وطلب إليهم إبداء رأيهم حول ملاءمة الفقرات لهدف الدراسة ومدى ملاءمة صياغتيها اللغوية وفي ضوء اتفاق اكثر من (70%) من المحكمين تم إلغاء (7) فقرات من الاستبانة لأن بعضها كان فيه أفكار مكررة، وبعضها كان غير واضح، وقد تم الاكتفاء بالصدق الظاهري (صدق المحكمين) للتأكد من صدق محتوى الاستبانة وتم تحديد المستوى المقبول تربويا(80%)، في ضوء اتفاق أكثر من(70%) من المحكمين على هذا المستوى.

ثبات أداتي الدراسة

1. وللتأكد من ثبات الاختبار تم تطبيقه على العينة استطلاعية وتم استخراج الثبات بواسطة معادلة كرونباخ- ألفا، وبلغ معامل الثبات الكلي للاختبار(0.94) وهذا يدل على الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار وقد اعتبر كافيا لإغراض الدراسة ومعامل الثبات لمجالات لاختبار الفرعية والاختبار الكلي كالتالي:

   تمييز الحقيقة ووجهة النظر(0.77)، تشخيص الموضوعية والتحيز(0.81)، تكوين استنتاجات(0.85)، تقويم الأدلة(0.90)، تقويم الافتراضات(0.79) وقد اعتبرت هذه المعاملات كافية لإغراض الدراسة.
2. وللتأكد من ثبات الاستبانة تم استخراج معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ- ألفا لمعرفة الاتساق الداخلي، وقد بلغت قيمة معامل الثبات(0.90)، وقد اعتبرت هذه القيمة كافية لإغراض الدراسة، وعندما تبين أن صدق وثبات أداتي الدراسة كانا مرتفعين اقتضى الأمر إضافة أفراد العينة الاستطلاعية إلى العينة الأساسية والتي بلغت (110) طالبا وطالبة.

إجراءات التطبيق

اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

1. التنسـيق مع الجهات المعينة؛ وذلك للحصول على الموافقة الرسمية لتطبيق أدوات الدراسة على الطلبة.
2. قامت الباحثة بتقديم نفسها لأفراد الدراسة، وتوضيح الهدف من تطبيق أدوات الدراسـة وتهيئة الطلبة نفسياً بتبسيط الأمر عليهم والطلب منهم تعبئة البيانات الأولية وقراءة تعليمات أدوات الدراسة بدقة وأمانة، وموضوعية لأن إجاباتهم عـلى الاختـبار تعكس مستواهم في التفكير الناقد في التاريخ، وإجابتهم على الاستبانة تعكس درجة ممارسة مدرسيهم لتنمية التفكير الناقد لديهم.
3. بـلغ الـزمن اللازم لتطبيق أدوات الدراسة (50) دقيقة واستغرق زمن عملية تطبيق أدوات ثلاثة أسابيع.

متغيرات الدراسة

أ- المتغيرات المستقلة في هذه الدراسة

1. الجنس وله مستويان (ذكر، أنثى).
2. المستوى التعليمي (السنة الثالثة، السنة الرابعة).

ب- المتغيرات التابعة:

1. مستوى التفكير الناقد لدى طلبة قسم التاريخ وله خمسة أبعاد وهي: (التمييز بين الرأي والحقيقة، تشخيص الموضوعية والتحيز في النص الـتاريخي، تكويـن استنتاجات حول النص التاريخي، تقويم الحجج، تقويم الافتراضات ذات المحتوى التاريخي).
2. درجـة ممارسـة مدرسي قسم التاريخ لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم.

المعالجة الإحصائية

1. لمـعرفة مـستوى الـتفكير الـناقد لـدى طـلبة قسـم الـتاريخ في جامعة

مؤتة حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

2. ومــن اجــل معــرفة الفروق في مستوى التفكير الناقد على مجالات الاختبار الخمســة لــدى طلـــبة قـــسم الــتاريخ في جامعة مؤتة التي ترجـع إلى مـــتغيري الجـنــس والمســتوى التــعليمي استخدمــنا التــباين المتــعدد المتغــيرات(T^2 Hotelling).

3. لمعــرفة درجة ممارسة مدرسي قسم التاريخ في جامعة مؤتة لمهارات التفكير الــناقد، تــم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتم مقارنها بالمستوى المقبول تربويا .

4. تــم أستخدم معامل ارتباط بيرسون لمعرفة طبيعة العلاقة بين مستوى التفكير الــناقد عــند طلــبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة وبين درجة ممارسة من قبل المدرسين للوقوف على حقيقة مساهمتهم.

5. تــم اســتخدم تحــليل التباين الثنائي(2-WAY-ANOVA) لمعرفة إذا كانت توجد فــروق فـــي درجـــة ممارسة مدرسي قسم التاريخ في جامعة مؤته، لمهارات الــتفكير الــناقد لدى طلبتهم تعزى لجنس الطلبة ومستواهم التعليمي وأذ كان يوجد تفاعل بين متغيري الجنس والمستوى التعليمي.

الفصل الرابع

النتائج

سيتم عرض النتائج في ضوء الإجابة عن أسئلة الدراسة وهي على النحو التالي:

السؤال الأول:

ما مستوى التفكير الناقد لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة طبقاً لاختبار التفكير الناقد المعد لهذه الغاية ؟

وللتعرف على مستوى التفكير الناقد لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة، فقد تم استخراج الدرجة الكلية للاختبار، وذلك بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة لاختبار التفكير الناقد في التاريخ .والجدول رقم (4) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الكلية لإفراد عينة الدراسة على اختبار التفكير الناقد في التاريخ.

جدول رقم (2)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدرجات الكلية لإفراد مجتمع الدراسة على اختبار التفكير الناقد في التاريخ

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي النظري
52.80	9.5	50

ويتضح من الجدول رقم (2) أن المتوسط الحسابي للدرجات الكلية لأداء أفراد الدراسة لم يزد على المتوسط النظري إلا بمقدار (2.80) درجة، أما بالنسبة لمستوى ذلك التفكير فقد تم اللجوء إلى تقسيم مستويات الطلبة إلى ثلاث مستويات كما هي موضحة في الجدول رقم(3).

جدول رقم (3)

تصنيف درجة الاختبار وفق مستوياتها

المستوى	عدد الأفراد	النسبة المئوية
العالي(75% فأكثر)	لا يوجد	صفر
المتوسط(50-أقل من 74%)	83	%75.45
الضعيف (أقل من 50%)	27	%24.55

يــبين الجــدول رقــم (3) أن أداء الطلبة في التفكير الناقد يقع في المستوى المتوسط، حيث جاءت نسبتهم(75.45%) من الطلبة، ولم تظهر النتائج ارتقاء أي من الطلبة إلى المستوى المرتفع، في حين جاءت نسبة من كان أدائهم ضعيفاً في التفكير الناقد(24.55%).

ولمعرفة مستوى التفكير الناقد تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريـــة لمجالات الاختبار الخمسة التي أجاب عليها الطلبة، كما هي موضحة في الجدول رقم (4)

جدول رقم (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لإجابات الطلبة على مجالات اختبار التفكير الناقد في التاريخ

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي النظري	الفرق بين المتوسط الحسابي والنظري
تميز الحقيقة	6.0636	1.7882	6	0.06
تشخيص الموضوعية	6.6091	1.8627	5.5	1.1091
تكوين استنتاجات	9.7000	2.9070	12	2.3-
تقويم الحجج	16.0818	4.4477	16	0.0818
تقرير الافتراضات	14.3545	3.6337	10.5	3.8545

يبين الجدول رقم (4) أن المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة على مجالات التفكير الناقد أكثر من المتوسطات النظرية لها بفارق (0.06) عن المجال الأول (تميز الحقيقة)، و(1.1091) في المجال الثاني(تشخيص الموضوعية)،و(0.0818)، في المجال الرابع (تقويم الحجج)، إلا أن الفارق يزداد بنسبة أكبر في المجال الخامس (تقرير الافتراضات) بفارق (3.8545)، أما المجال الثالث (تكوين استنتاجات حول النص التاريخي)، فقد تدنى مستوى تفكير الطلبة الناقد إذ بلغ المتوسط الحسابي للأداء(9.7000) وهو أقل من المتوسط النظري للمجال(12) وبفارق(−2.3).

السؤال الثاني:

هل يختلف مستوى التفكير الناقد لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة باختلاف جنسهم، ومستواهم التعليمي بالنسبة لكل مجال من مجالات الاختبار عند مستوى دلالة (α=0.05) ؟

وللإجابة على هذا السؤال استخدمت الباحثة الاختبار الإحصائي (HotellingT^2) مرتين الأولى على متغير الجنس والثانية على متغير المستوى التعليمي ويبين الجدول رقم (5) نتائج التحليل

جدول رقم (5)

نتائج تحليل التباين المتعدد لمتغيري الجنس والمستوى التعليمي

على مجالات اختبار التفكير في التاريخ لدى أفراد الدراسة

مصدر التباين	الاختبار	القيمة	قيمة (ف) المناظرة
الجنس	HotellingT^2	0.051	1.064
المستوى التعليمي	HotellingT^2	0.050	1.020

يبين الجدول رقم (5) أن قيمة الاختبار الإحصائي(هتلنجز T^2) لاختلاف الجنس في مستوى التفكير الناقد بلغت(0.051) وقيمة (ف) المناظرة له تساوي(1.064) وهي غير دالة إحصائياً (ح≤0.05)، وهذا يدل على عدم وجود اختلافات في أداء الطلبة لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة على مجالات

الاختبار الخمسة تعزى لمتغير الجنس.كما يشير الجدول رقم(7) أن قيمة الاختبار الإحصائي(هتلنجز T^2) لاختلاف المستوى التعليمي في مستوى التفكير الناقد بلغت(0.050) وقيمة(ف) المناظرة له تساوي (1.020) وهي غير دالة إحصائياً(ح≥0.05)، وهذا يدل على عدم وجود اختلافات في أداء طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة على مجالات الاختبار الخمسة تعزى لمتغير المستوى التعليمي. والجدول رقم(6) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة قسم التاريخ على مجالات التفكير الناقد والتي تدل على عدم وجود فروق في المتوسطات تعزى لأثر الجنس أو المستوى التعليمي.

جدول رقم (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدراجات أفراد مجتمع الدراسة لأداء الطلبة طلبة قسم التاريخ على مجالات اختبار التفكير الناقد في التاريخ حسب الجنس والمستوى التعليمي

المتغير	المجالات	فئات المتغير	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	تميز الحقيقة	ذكور	37	6.4595	1.8196
		إناث	73	5.8630	1.7505
	تشخيص الموضوعية	ذكور	37	6.594	2.0475
		إناث	73	6.6164	1.7766
	تكوين استنتاجات	ذكور	37	9.8649	2.8690
		إناث	73	9.6164	2.9422
	تقويم الحجج	ذكور	37	17.0541	4.2226
		إناث	73	15.5890	4.5057
	تقرير الافتراضات	ذكور	37	15.0000	2.6034
		إناث	73	14.0274	4.0345
المستوى التعليمي	تميز الحقيقة	سنة ثالثة	81	5.9136	1.6140
		سنة رابعة	29	6.4828	2.1814
	تشخيص الموضوعية	سنة ثالثة	81	6.5926	1.9415
		سنة رابعة	29	6.6552	1.6535
	تكوين استنتاجات	سنة ثالثة	81	9.8148	2.8201
		سنة رابعة	29	9.3793	3.1669
	تقويم الحجج	سنة ثالثة	81	16.2593	4.4237
		سنة رابعة	29	15.5862	4.5554
	تقرير الافتراضات	سنة ثالثة	81	14.6543	3.4101
		سنة رابعة	29	13.5172	4.1457

السؤال الثالث:

ما درجة ممارسة مهارات التفكير الناقد من قبل مدرسي قسم التاريخ في جامعة مؤتة مقارنة بالمستوى المقبول تربوياً (80%)؟

وللتعرف على درجة ممارسة مدرسي قسم التاريخ في جامعة مؤتة لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة الممارسة كما قدرها أفراد مجتمع الدراسة من الطلبة موضحة حسب الجنس والمستوى التعليمي وبشكل عام، كما هو موضح في الجدول رقم(7)

جدول رقم (7)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتقدير طلبة أفراد مجتمع الدراسة لدرجة ممارسة مدرسيهم لمهارات التفكير الناقد

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي مقارنة بالمستوى المقبول تربوياً	المتوسط الحسابي الموزون
87.100	17.05	%58.85	2.35

يبين الجدول رقم(7) أن تقدير الطلبة لدرجة ممارسة مدرسي قسم التاريخ في جامعة مؤتة لمهارات التفكير الناقد أقل من المستوى المقبول تربوياً، حيث بلغت قيمة الوسط الحسابي (87.100) والانحراف المعياري (17.05)، ودرجة الممارسة مقارنة في المستوى المقبول تربوياً تساوي (58.85%)، وعليه فإن درجة ممارسة مدرسي قسم التاريخ في جامعة مؤتة لمهارات التفكير الناقد أقل من المستوى المقبول تربويا.

السؤال الرابع

هل هناك علاقة بين مستوى التفكير الناقد لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة وبين درجة ممارستهِ من قبل المدرسين عند مستوى دلالة (α=0.05) ؟

تــم حســاب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة الإرتباطية بين مستوى الــتفكير الــناقد لدى طلبة قسم التاريخ بجامعة مؤتة، ودرجة ممارسة مدرسيهم في القسم لتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم وكما هو موضح في الجدول رقم(8)

جدول (8)

معامل ارتباط بيرسون (ر) للعلاقة بين مستوى التفكير الناقد لدى طلبة قسم التاريخ وبين درجة ممارسة مدرسي قسم التاريخ لتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم

نص الفقرة	معامل الارتباط
تميز الحقيقة	*0.189
تشخيص الموضوعية	*0.202
تكوين استنتاجات	**0.251
تقويم الحجج	**0.365
تقرير الافتراضات	**0.350
اختبار التفكير الناقد كله	**0.456

* ذات دلالة على مستوى دلالة (α=0.05)

** ذات دلالة على مستوى دلالة (α=0.01)

تُشير المعطيات الإحصائية في الجدول رقم (10) أن هنالك علاقات إرتباطية موجبة بين مستوى التفكير الــناقد ودرجــة ممارسة مــدرسي قــسم التاريخ لتنمية مهــارات التفكير الــناقد حيث بلــغت قــيمة مــعامل الارتباط (0.456)، وهي دالة إحصــائيا(ح ≥0.01)، كما ويبيــن الجدول السابق أن هــنالك علاقات ارتباطية بين المجــالات (تكــويـــن الاســتنتاجات، تقــويم الحجج، تقرير الافــتراضات) دالة عــلى مستــوى (ح≥0.01) أمــا مجــالات (تمييز الحقيقة، تشخيص الموضوعية)، فإن لها علاقة ارتــباطية دالة إحصائيا على مســتوى (ح ≥0.05).

السؤال الخامس:

هــل هناك فروق وأثر للتــفاعل بين تقديــرات الطــلبة لدرجة الممارسة التي يقــوم بها مدرسو قسم التاريخ في جامعة مــؤتة لمهارات التفــكير الناقــد تــرجع لجــنس الطلبة ومســتواهم التعــليمي عند مــستوى دلالة(α=0.05) ؟

للإجابة عن السؤال أعلاه، تم استخدام تحليل التباين الثنائي والجدول رقم(9) يبين نتائج التحليل.

جدول رقم (9)

نتائج تحليل التباين الثنائي لتقديرات الطلبة لدرجة ممارسة مدريسهم حسب متغيري الجنس والمستوى التعليمي

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	وسط المربعات	قيمة (ف)
المستوى التعليمي	1	401.98	401.98	1.367
الجنس	1	61.95	61.95	0.211
المستوى التعليمي×الجنس	1	98.56	98.56	0.335
الخطأ	106	31170.48	294.06	
الكلي	109	31732. 97		

يتضح من الجدول رقم(9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنس والمستوى التعليمي على درجة الممارسة التي يقوم بها مدرسو قسم التاريخ، حيث تشير معطيات الجدول السابق أن قيمة (ف) المحسوبة لأثر الجنس في درجة الممارسة التي يقوم بها مدرسو قسم التاريخ (0.211) وهي غير دالة إحصائيا عند (ح ≥0.05)، وهذا يدل على عدم وجود فروق في تقدير الطلبة لدرجة ممارسة مدرسيهم تعزى للجنس، كما يبين الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الطلبة لدرجة ممارسة مدرسيهم تعزى للمستوى التعليمي حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة(1.367) وهي غير دالة إحصائياً (ح ≥ 0.05).

ولم تشر البيانات إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية للتفاعل بين الجنس والمستوى التعليمي على درجة الممارسة التي يقوم بها مدرسو قسم التاريخ في تنمية مهارات التفكير الناقد، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة(0.335) وهي غير دالة إحصائيا(ح≥0.05)، والجدول رقم(10) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير طلبة قسم التاريخ على درجة ممارسة التفكير الناقد.

جدول رقم (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير طلبة قسم التاريخ لدرجة ممارسة مدرسو قسم التاريخ لمهارة التفكير الناقد

المتغير	فئات المتغير	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	37	88.24	18.20
	إناث	73	86.52	16.56
المستوى التعليمي	سنة ثالثة	81	88.25	16.66
	سنة رابعة	29	83.86	18.03

جدول رقم(11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير أفراد مجتمع الدراسة لدرجة ممارسة مهارات التفكير الناقد التي يقام بها من قبل المدرسين

الجنس	ذكور		إناث	
المستوى التعليمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
سنة ثالثه	88.536	3.24	88.113	2.35
سنة رابعة	87.333	5.71	82.300	3.83

الفصل الخامس

الخاتمة ومناقشة النتائج والتوصيات

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى التفكير الناقد لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة، ولتعرف على درجة ممارستهِ من قبل المدرسين ومعرفة علاقة هذه الممارسة بمستوى التفكير الناقد عند طلبتهم.

مناقشة النتائج:

تبين من خلال الإجابة عن السؤال الأول وبالرجوع الى الجدولين(2)و(3)، يتبين من خلالهما أن المتوسط الحسابي لأداء الطلبة لم يزد عن المتوسط النظري إلا بمقدار(2.80) درجة وأظهرت النتائج أيضا أن أداء معظم أفراد المجتمع يقع ضمن المستوى المتوسط، حيث أن(75,45%) منهم يقع في المستوى المتوسط في حين لم يرتقِ أحد منهم إلى المستوى العالي وأظهر(24.55) من الطلبة أداءً ضعيفاً في التفكير الناقد.

يمكن تعليل ذلك أن المستوى المتوسط للطلبة ربما ظهر نتيجة محاولة بعض المدرسين في قسم التاريخ إعطاء مساقات في التاريخ من خلال طرق وأساليب تعتمد على التحليل الناقد للروايات والنصوص، مما أدى إلى ظهوره عند الطلبة، ولكن هذه القدرات لم تصل إلى المستوى العالي، وقد يكون السبب إما لأن الطلبة لم يحاولوا تنميتها وتطويرها وربما يعود ذلك إلى تدني مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة قبل التحاقهم بالدراسة الجامعية لأن المناهج المدرسية ومنها التاريخ لا تساعد على تنمية التفكير الناقد لديهم مما يؤدي إلى تعرضهم إلى خبرات قليلة قبل التحاقهم بالجامعة.

تتفق هذه الدراسة في هذه النتيجة مع دراسة الخطيب (1993)، والحموري والوهر (998أ)، إبراهيم (2001)، الكيلاني (1995) في أن مستوى الطلبة متوسط، وتختلف في نتيجتها مع دراسة حمادنة (1995)، والتي دلت نتيجتها أن مستوى الطلبة يقل عن المستوى المقبول تربويا وقد يعود ذلك إلى

طبيعة مادة الرياضيات والى المرحلة الدراسية لعينة الدراسة، وكذلك دراسة زيادات (1995) فقد دلت نتيجتها على أن مستوى المدرسين والطلبة في التفكير الناقد يقل عن المستوى المقبول تربوياً.

وأظهرت النتائج الخاصة بالسؤال الأول كما يبين للجدول رقم (2)أن المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة على مجالات التفكير الناقد أكثر من المتوسطات النظرية ما عدا المجال الثالث الخاص بتكوين الاستنتاجات حيث قل المتوسط الحسابي عن المتوسط النظري للمجال بفارق (-2.3) وقد يرجع ذلك لأن الطلبة لم يتدربوا على التعامل مع النصوص الواردة في المصادر الأصلية بأسلوبها ومحتواها التاريخي، ولأن هذا المجال يتطلب بذل جهد كبير في البحث عن الاستنتاج الصحيح من عدمه من النصوص وتتفق هذه النتيجة مع دراسة إبراهيم (2001)، في إخفاق الطلبة بالإجابة على مجال تكوين الاستنتاجات وذلك لأن محتوى الاختبار واحد وتختلف مع دراسة الكيلاني(1995) إذ جاءت نتيجة مجال الاستنتاج متوسطاً، علما بأن محتوى مجال الاستنتاج مختلف سبب ذلك قد يعود إلى أن مستوى أفراد مجتمع دراسة الكيلاني (1995) اكثر خبرة من طلبة الجامعة.

أظهرت نتيجة السؤال الثاني عدم وجود دلالة إحصائية تدل على الاختلاف في مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة يعزى للجنس حيث كانت قيمة ف (1.020) وهي غير دالة إحصائياً وربما ويعود سبب عدم الاختلاف في الجنس لأن عملية التفكير يقوم بها كل من الذكر والأنثى على حد سواء ويتعرضون لنفس الخبرات التدريسية في الجامعة ولأنهم يدرسون نفس المساقات وتحت نفس الظروف، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من شطناوي (2003)، الخطيب (1995)، والكيلاني (1995)، الحموري والوهر (1998أ)، إبراهيم (2001)، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة حمادنة (1995)، وجين (1993) Gunn، الحموري والوهر (1998ب).

أما بالنسبة لعدم وجود فروق في المتوسطات تعزى للمستوى التعليمي، فقد بلغت قيمة ف (1.064)قد يرجع ذلك إلى طبيعة نظام التعليم الجامعي، فالمساقات التي يدرسها الطلبة في الجامعة ليست مرتبطة بسنة محددة ــ كما تبدو في الظاهرــ

فيوجـد في الشعبة الواحدة طلبة من مختلف السنوات، وبالتالي يتلقون نفس الخبرات المعرفية والمهارية، وبنفس الأساليب وعند نفس المدرسين.

ودلت نتيجة السؤال الثالث على أن مستوى ممارسة مدرسي قسم التاريخ في جامعـة مؤتـة لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم أقل من المستوى المقـبول تـربويا(58.85%)، ويرجع سبب ذلك إلى ضعف مستوى التأهيل التربوي لمدرسي قسـم الـتاريخ والذي أدى إلى عدم معرفتهم بطرق التدريس الفعالة التي تؤدي إلى تـنمية الـتفكير الناقد لدى الطلبة وعدم وضـعهم لأهـداف في خططهم تنمي هذه القدرة عند طلبتهم.

تتشابه هذه النتيجة مـع نتـيـجة دراسـة كـل مـن خريـشـة (2001)، المساد (1997)، أبو شهاب (1995)، عنابي (1992) في درجة ممارسة المدرسين في أنهـا اقل من المستوى المقبول تربويا، وقد يكون سبب هذه النتيجة النظرة المشتركة إلى عمـلية الـتدريس على أنها نقل للمعرفة فقط، وبالمقابل اختلفت مع ما جاء في دراسـة كـرم (1992) الـتي كانت نتيجتها إيجابية المدرسين نحو استخدام مهارات التفكير الناقد، وقد يكون سبب هذه النتيجة أن بعض الجامعات في دول الخليج تعطي مساقاً خاصاً لتفكير الناقد.

أظهـرت النـتائج الخاصة بالسؤال الرابع وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مسـتوى التفكير الناقد عند طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة وبين درجة ممارسته مـن قـبل المدرسـين، ونتيجة هذه العلاقة الإرتباطية فأنها تبدو منطقية مع نتيجة السـؤالين الأول والـثاني، فسـلوك المعلم مهما كان نوعه سواءً كان مشجعاً على الـتفكير أو غير مشجع فإن ذلك ينعكس بالتالي على سلوك طلبته؛ فالعملية التربوية فـي جوهـرها ترتكز عل التفاعلات التي تتم بين المعلم وطلبته هو الذي يعبر عن مـدى الـنجاح فـي تحقيق الأهداف المرجوة (اللقاني، 1978)، فعندما يركز المعلم في سـلوكه عـلى مشكلات طلابه، وخلق جو من الشك، وتشجيع النقاش والبحث عن المعلومات فـذلك يؤدي إلى تحقيق هدف تنـمية التفكير الـناقد لدى الطلبة (الـلقاني، 1990)، فـقد أكد ثومـاس(Thomas,1999) المـذكور عنـد (القيسي، 2000) أنه إذا كان

المعـــلمون قـــادرين على تعليم مهارات التفكير الناقد فسيتمكن طلبتهم من اكتسابها، وهذا ما أشار أليه أيضا(مايرز، 1993).

أظهـــرت نتائج السؤال الخامس عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات الطلبة تعزى للجنس أو للمستوى التعليمي وربما يرجع سبب ذلك إلى تشابه الخبرات التعـــليمية الـــتي يـــتعرض لها أفراد مجتمع الدراسة سواء على الخطط الدراسية أو المدرســـين، وتـــتفق نـــتيجة هذه الدراسة مع ما جاء في دراســـة خريشة (1998)، عـــنابي (1992) في عدم وجود أثر للجنس على تقديرات درجة الـــممارسة في حين تختـــلف مع دراسة كـــرم (1992)، لتي تشير لوجود اثر للجنس في تقديرات درجة الممارسة.

التوصيات

في الضوء النتائج التي تم التوصل لها توصي الدراسة بما يلي:

1. العمــل على تنمية التفكير الناقد لدى طلبة قسم التاريخ والارتقاء بتفكيرهم إذ إشــارات النــتائج إلى أنه لم يرتقِ إلى المستوى العالي أحد من أفراد مجتمع الدراسة.
2. تــأهيل أعضــاء هيــئة التدريس في الجامعات ومن ضمنهم مدرسي التاريخ وتدريبهم على التفكير الناقد وكيفية تنميته لدى طلبتهم
3. إجراء دراسات تتعلق بتطبيق برامج معينة ومعرفة أثرها على القدرة النقدية عند الطلبة في مادة التاريخ.
4. إجــراء دراســة تبين العلاقة بين طبيعية الممارسات التدريسية التي يتبعها مدرســو الجامعات(بشكل عام) أثناء المحاضرات، وبين طــبيعة الأســئلة الــتي تعــطى للطلــبة في الامــتحانات والتي تــتناول في معظمها(مهارات تفكير متعددة)، لم يتدربوا على ممارستها أثناء المحاضرات.

المراجع

أ. المراجع باللغة العربية

إبـــراهيم، فاضل خليل (2001). مستوى التفكير الناقد لدى طلبة الـــتاريخ في كليتي الآداب والـــتربية بجامعـــة الموصل، مجلة اتحاد الجامعات العربـــية، الامانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، عمان، العدد (38)عمان، ص 274.

أبـــو شـــهاب، خـــالد محمـــد (1995). مظاهـــر الـــتفكير الـــناقد في التدريس الصـــفي لمعـــلمي الـــلغة الإنجـــليزية فـــي برنامج تدريب المعلمين أثـــناء الخدمـــة رســـالة ماجســـتير، غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

أبـــو مغـــلي، ســـميح، التل، سعيد واخرون (1997). قواعد التدريس في الجامعة. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

الأعســـر، صـــفاء يوســـف (1998). تعـــليم مـــن اجـــل التفكير. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

إنـــز، روبـــرت (1995). تـــقديـــر مســـتـــويات الـــتفكير العـــليا مـــن اجل تحديد المســـؤوليات، ج كييـــف، ويلـــبرج، (محـــرران). التدريس من اجل تنمية التفكير. عبد العزيز عبدالوهاب (مترجما)، الرياض.

جـــامل، عـــبد الـــرحمن (2002). طـــرق تدريس المواد الاجتماعية. عـــمان: دار المناهج لنشر والتوزيع.

جـــروان، فتحي عـــبد الرحمن (1999). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. العين: دار الكتاب الجامعي، الامارات.

الحارثي، إبراهيم احمد (2001). تعليـــم التفكيـــــر. الرياض: مكتبـــة الشقـــري.

حســـين، ثائـــر، فخـــرو، عـــبد الناصـــر (2002). دليل مهارات التفكير. عمان: دار الدر للنشر والتوزيع.

الـــزيادات، ماهـــر مفـــلح (1995). العلاقـــة بيـــن مدى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن لمهارات التفكير الناقد ومدى اكتســـاب طلبتهم لها في المرحلة نـــفسها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

زيـــــتون، عايـــش (1995). أساليب التدريس الجامعي. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الســـيد، عزيـــزة (1995). الـــتفكير الـــناقد: دراســـة فـــي عـــلم النفس المعرفي. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية .

شـــاهين، محمـــد (1998). تطويـــر مهـــارات التفكير العليا. مجلة المعلم/ الطالب، عمـــان: معهـــد الـــتربية التابع للانروا اليونسكو/دائرة التربية والتعليم، العدد (2)، ص 17 –22.

شـــطناوي، محمـــد (2003). تقـــنين اختـــبار كاليفورنيـــا لمهـــارات التفكير الناقد للطلـــبة الجـــامعيين في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

الشـــيخ، عمر (2001). تقويم برنامج والكتب المدرسية. سلسلة الدراسات التقويمية لبرنامج التطوير التربوي، عمان: مركز التطوير التربوي.

عصـــفور، مصـــطفى، طـــرخان، محمـــد (1998). التفكير الناقد والتعليم المدرسي والصـــفي. مجـــلة المعـــلم/ الطـــالب، عمـــان: معهد التربية التابع للانروا اليونسكو/ دائرة التربية والتعليم اليونسكو، العدد (2) ، ص 29 –32.

علي، سر الختم عثمان (1981). تدريس التاريخ. الكويت: مكتبة الفـــــلاح، الكويت.

عـــنابي، حـــنان (1991) . مظاهـــر التفكير الناقد في التدريـــس الصفي فـــي المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الاردن.

فـــرحان، اســـحق(2001) . التعـــليم الجـــامعي في الأردن ومقتضيات العصر.سامي خصـــاونة، محـــررا واخـــرون. التعـــليم الجـــامعي فـــــي الأردن بيـــن الواقع والطموح، مؤسسة عبد الحميد شومان، عمان .

فـــريق جماعـــة الـــتطوير الـــتربوي العـــالمي(1993). دليـــل المهارات الأساسية لتدريب المعلمين، عمان: مركز التطوير التربوي.

قطـــامي، يوســـف (1990). تفكيـــر الأطفـــال وتطـــوره وطـــرق تعليمه. عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.

القيســـي، هـــند (2000). دراســـات حديثة حول التفكير الناقد. رسالة المعلم .عمان وزارة التربية والتعليم مجلد(40)، العدد(3)، ص79 -96.

كـــرم، إبـــراهيم (1992). دور المـــدرس في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المواد الاجتماعية في المرحلة بدولة الكويت، المجلة التربوية. العدد (25)، ص 25- 42.

الكيلانـــي، أنمـــار (1995). الـــتفكير الناقد لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية الملـــتحقين بـــبرنامج ماجســـتير الإدارة الـــتربوية في الجامعة الأردنية. دراســـات العـــلوم الإنســـانية، المجـــلد(22)، العدد(6)، عمان: الجامعة الاردنية، ص 399- 3623 .

اللقاني، أحمد (1978). اتجاهات في تدريس التاريخ، القاهرة: عالم الكتب.

الـــلقاني، أحمـــد، رضوان، فارغة (1990). تدريس المواد الاجتماعية.القاهرة: عالم الكتب.

لـــبمان، مـــاثيو (1998). المدرســـة وتربية الفكر. يحيي الشهابي (مترجما)، دمشق: منشورات وزارة الثقافة.

مـــارزانو، روبـــرت (1998). دليل المعلم في أبعاد التعلم. جابر عبد الحميد، صفاء الاعســـر(مـــترجمان)، جامعة القاهرة: معهد الدراسات والبحوث التربوية. القاهرة.

مايـــرز، شـــيت (1993). تعـــليم التفكير الناقد. ترجمة عزمي جرار، عمان: مركز الكتاب الأردني.

محافظـــة، عـــلي (1996). مشـــكلات عضـــو هيئة التدريس في أقسام التاريخ في الجامعـــات الأردنية. المؤرخ العربي، بغداد: دار النضال للطباعة والنشر والتوزيع العدد (53). ص 120.

مرسـي، محمـد منير(1992). الاتجاهـات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدريسه. القاهرة: دار النهضة العربية.

المسـاد، إبـراهيم عاصي (1997). معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد ومدى ممارستهم لها، رسالة ماجستير غيرمنشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

مهيـد، نـور الديـن (1986). اختبار اثر طريقة التدريس بالاكتشاف والتقليدية والمستوى الاقتصادي والاجتماعي في مهارة التفكير الناقد في مادة الجغرافيا عند طلاب الصف الأول الإعدادي. رسالة ماجستيرغير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.

ميخائيل، ناجي، ديسقورس، التمار (1997). دور مناهج الرياضيات في تنمية مهارات التفكير العليا. مجلة مستقبل التربية العربية، القاهرة: دار الامين للنشر والتوزيع المجلد (3)، العدد (29)، ص179.

ب- المراجع باللغة الانجليزية

Beyer, B. (1985). Critical thinking: What is it? Social Education. Vol. (4), p. 270.

Beyer, B .(1985). Teaching a critical thinking approach direct, Social Education. Vol. (49), No.(4), p. 29.

Brouwer, P.(1996). Articles on critical. www.indiana.edu/~ wts/cwp/lib/thkgbib.htm

Christensen , C. (1994). The use of critical thinking skills in the elementary and high school of The omaha pupulic school. Dissertation Abstracts International.Vol.(54), No .(9), p. 3306

Ennis. R .(1985). A logical basis for measuring. critical thinking skills. Educational leadership ,Vol .(43), No. (2), p. 44.

Farmer, R. (1983).The benefits of historical study . The Social Studies. Vol. (74), No. (1), p. 14.

Graves, M & Avery, P.(1997). Scaffolding students reading of history. Social Studies, Vol. (88), No. (3), p. 134.

Gunn, C. (1993). Assessing critical thinking development constructed response test. Dissertation Abstracts International.Vol. (54), No. (4), p. 2267- B.

Harnadek , A. (1976). Critical thinking : Book 1. pacific Grove, CA : Midwest publicacation.

Lipman , M. (1988). Critical thinking what can it be? Educational Leadership. Vol. (46), No. (38), p. 38.

Marten , D.(1989). Restructuring teacher education Programs For higher order thinking skills. Journal of Teacher Education. Vol. (40), No. (3), p. 1.

McFarland, M. (1985). Critical thinking in elementary school social studies Social Education.Vol. (49), No. (3), p. 277.

Monroel, E. (1987). An analysis of the relationship between critical thinking ability achievement and subject Performa. Dissertation Abstracts International. Vol. (48), p. 1644-A.

Munro, G. & Slater, A. (1985). The Know-How of Teaching Critical Thinking. Social Education. Vol. (49), No. (4), p. 284.

Norris, S. (1985). Synthesis of research on critical Thinking. Educational Leadership.Vol. (42), No. (8), p. 4.

Oreilly, K . (1985).Teaching critical thinking in High school U.S History. Social Education. Vol.(49), No. (4), p. 281.

Paul, R. (1995). Critical Thinking: How to Prepare Students to Rapidly Changing World Jan Wellsen & A.J.

Paul, R .(1984). Critical Thinking: Fundam to Education for a Free Society. Education Leadership. Vol. (42), No. (7), p. 4.

Smith, B. (1983). Instruction for Critical thinking skills. _social studies.Vol. (74), No. (5), P.210

Timothy, M. & Robert. (1988).How schools teach thinking: using CORT Thinking, in schools. Educational Leadership.p.32

ملحق(1)

الاستبانة بصورتها الأولية

(قبل التحكيم)

ملحق(1)

الاستبانة بصورتها الأولية

(قبل التحكيم)

حضرة الدكتور...................المحترم

نقــوم بدراسة بعنوان(مستوى التفكير الناقد لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتــة وعلاقــته بدرجة ممارسة مدرسيهم لتنميته لديهم) والاستبانة التي بين أيديكم الهدف من وراء وضعها معرفة درجة ممارسة مدرسي قسم التاريخ في جامعة مؤتة لتــنمية مهــارات التفكير الناقد لدى طلبتهم وهي تحتوي على مهارات تنمي التفكير الــناقد لــدى الطلبة سوف نقوم بتوزيع هذه الاستبانة على طلبة قسم التاريخ السنة الثالــثة والرابعة ليقوموا بتحديد درجة ممارسة المدرسين من وجهة نظرهم وسوف يكــون الــتدرج في تقدير الممارسة على النحو التالي: (عالية، متوسطة، قليلة، لا يمارسها).

ولمــا نعهــده فيكم من خبرة واطلاع في مجال التفكير الناقد، يرجى التكرم بــإبداء الــرأي حــول هذه الفقرات ليصار إلى تعديلها قبل طرحها للاستفتاء، من النواحي التالية :

1. مناسبة الصياغة اللغوية للفقرات ووضوحها لعينة البحث .
2. مناسبة الفقرات لقياس ما هو موضوع لقياسه.
3. المستوى المقبول تربويا حسب رأيكم(   )

وحبذا لو قمتم باقتراح وإضافة ما ترونه مناسباً

شاكرة لكم حسن تعاونكم واهتمامكم

بسمة المطارنة

قسم لمناهج والتدريس

15 الحكــم إذا كانت الأدلة التي تدعم فرضية ما منظمة تنظيما دقيقا.
16 اختبار الفرضيات المقترحة لحل مشكلة معينة.
17 يشــجع المدرس الطلبة على مواجهة بعضهم أثناء اختبار لفرضيات.
18 طرح الحقائق والآراء من خلال مواقف ذات مشكلات.
19 يميــز بيــن الآراء والحقائق التي يمكن إثبات صحتها أو خطئها.
20 توضيح الآراء بأدلة مدعمة.
21 يبين الضعف في المناقشات من اجل أن تبرز أهمية الدليل أثناء المناقشة.
22 يطــلب المــدرس مــن الطلــبة التوصل إلى استنتاجات بالاعتماد المعلومات المتوفرة.
23 يطــلب المــدرس مــن الطلــبة التوصل إلى استنتاجات تتجاوز حدود الأدلة المتوفرة.
24 العمل على تقييم الاستنتاجات التي يتم التوصل إليها من قبل الطلبة.
25 القــدرة عــلى تقديم معيار للحكم على نوعية الاستنتاجات.
26 القدرة التعرف على الاستنتاجات الخاطئة.
27 القــدرة على التكيف في ضوء ما يستجد من نتائج.
28 يسمح بمناقشات ومناظرات في موضوعات عامة من اجل أن يقدم الطلبة آرائهم التي تحمل وجهات نظر مختلفة.
29 يشــجع الطلــبة على متابعة تفكيرهم وان لا يقبلوا ببساطة كل ما يطالعوه.

يتبع

30 يوضح أن معارضة أي فكرة ليست دليلا على قلة أهميتها

31 يشـــجع الطلــبة عــلى تقييــم الآراء بطريقة موضوعية بعيدة عن التحيز.

32 يطلب من الطلبة احترام الرأي والرأي الآخر.

33 بعــد طرح مشكلة معينة يعطي المدرس وقتا كافيا لتفكير في الحل

34 يــبدأ المحاضــرة بطــرح مشكلة أو أمر فيه خلاف في الرأي.

35 يستخدم الصمت لتشجيع التأمل.

36 يخلق بيئة صفية حميمة يشعر بها الطلاب انهم ضيوفا مرحبا بهم

37 يسأل المدرس أسئلة مفتوحة .

38 يُعيــد طــرح الأسئلة على السائلين أنفسهم أو على بقية زملائهم .

39 يوضح المصطلحات المستخدمة في الأسئلة.

40 يشجع الطلبة على طرح أسئلة عميقة متفحصة تتطلب دعمًا لأفكارهم

41 يتعرف المدرس على حاجات الطلبة ومشكلاتهم ويقترح الحلول لها

42 يطــلب ملخصـــات تصاغ بلغتك الخاصة في موضوعات معينة

43 يُــثير حــب الاستطلاع والاهتمام لدى طلبته بقضايا حقيقية ممتعة

44 يُحفــز الطلبة على الاستقصاء في الاتجاهات المثمرة

ملحق(2)

الاستبانة بصورتها النهائي

(بعد التحكيم)

ملحق(2)

الاستبانة بصورتها النهائية

(بعد التحكيم)

أخي الطالب الاسم......................

أختي الطالبة المستوى ثالثة ( ) رابعة ( )

الجنس: ذكر ( ) أنثى ( )

أن الاســتبانة التي بين أيديكم التي بين أيديكم قد أعدت لاستخدامها كأداة لمعرفة درجة ممارســة مدرسي قسم التاريخ في تنمية مهارة التفكير الناقد لدى طلبتهم، وتشمل الاستبانة على عبارات تمثل مهارات تنمي التفكير الناقد عند الطلبة أرجو الإجابة عن فقرات الاستبانة بكل دقة وأمانــة وموضــوعية فعلى إجابتك تعتمد هذه الدراسة فيما يتم التوصل إليه من نتائج يمكن أن يكون لها كبير الأثر في تحسين العملية التعليمية.

مــع العــلم أن إجابتكم ستبقى في إطار السرية التامة، والتي سوف تستخدم لأغراض الدراسة فقط.

ولكم مني جزيل الشكر وعظيم الامتنان

بسمة المطارنة

قسم المناهج والتدريس

الرقم	الفقرة	عالية	متوسطة	قليلة	لا يمارسها
		درجة ممارسة مدرسك			
1	يحفز الطلبة على جمع المعلومات التي تتعلق بمشكلة معينة.				
2	يطلب التفريق بين المصادر الأولية والثانوية.				
3	يحكم على مصداقية مصدر المعلومات .				
4	يتحرى صدق المعلومات التي تزودنا بحل مقترح لمشكلة معينة.				
5	يحدد قدرة المعلومات التي حصل عليها الطلبة في إعطاء فكرة واضحة عن المشكلة				
6	يطلب من الطلبة المقارنة بين المعلومات التي حصلوا عليها وبين المعلومات التي قدمها لهم.				
7	يصنف مصادر المعلومات من حيث دقتها .				
8	يطلب التفريق بين المعلومات الأساسية والمعلومات الثانوية.				
9	يشجع الطلبة على وضع فرضيات تتعلق بمشكلة معينة.				
10	يبلور الفرضيات مع الطلبة وتتم صياغتها بأسلوبهم الخاص.				
11	يطلب تقديم الأدلة الداعمة للفرضيات.				
12	اختبار الفرضيات المقترحة لحل مشكلة معينة.				
13	يشجع المدرس الطلبة على مناقشة بعضهم أثناء اختبار لفرضيات.				
14	يطرح الحقائق والآراء من خلال مواقف ذات مشكلات .				

يتبع

15 يميز بين الآراء والحقائق التي يمكن إثبات صحتها أو خطئها.

16 يطلب التمييز بين الآراء والحقائق بأدلة مدعمة.

17 يطلب المدرس من الطلاب التوصل إلى استنتاجات تتجاوز حدود الأدلة المتوفرة

18 يعمل على تقييم الاستنتاجات التي يتم التوصل إليها من قبل الطلبة

19 يتعرف على الاستنتاجات الخاطئة.

20 يساعد الطلبة على التكيف في ضوء ما يستجد من نتائج.

21 يسمح بمناقشات ومناظرات في موضوعات عامة من اجل أن يقدم الطلاب آرائهم التي تحمل وجهات نظر مختلفة.

22 يشجع الطلبة على متابعة تفكيرهم وان لا يقبلوا ببساطة كل ما يطالعوه.

23 يوضح أن معارضة أي فكرة ليست دليلا على قلة أهميتها.

24 يشجع الطلبة على تقييم الآراء بطريق موضوعية بعيدة عن التحيز.

25 يطلب من الطلبة احترام الرأي والرأي الآخر.

26 يعطي المدرس وقتا كافيا لتفكير في الحل بعد طرح مشكلة معينة.

27 يبدأ المحاضرة بطرح مشكلة أو أمر فيه خلاف في الرأي أو سؤال

28 يستخدم الصمت لتشجيع التأمل.

29 يخلق بيئة صفية حميمة يشعر بها الطلاب انهم ضيوفا مرحبا بهم.

يتبع

30 يسأل المدرس أسئلة مفتوحة .

31 يُعيد طرح الأسئلة على السائلين أنفسهم أو على بقية زملائهم

32 يوضح المصطلحات المستخدمة في الأسئلة.

33 يُشجع الطلبة على طرح أسئلة عميقة متفحصة تتطلب دعمًا لأفكارهم

34 يتعرف المدرس على حاجات الطلبة ومشكلاتهم ويقترح الحلول لها

35 يطلب ملخصات تصاغ بلغتك الخاصة في موضوعات معينة.

36 يُثير حب الاستطلاع والاهتمام لدى طلبته بقضايا حقيقية ممتعة

37 يُحفز الطلبة على الاستقصاء في الاتجاهات المثمرة

ملحق (3)
اختبار التفكير الناقد بصورته الأولية
(قبل للتحكيم)

ملحق (3)

اختبار التفكير الناقد بصورته الأولية

(قبل للتحكيم)

حضرة ....المحترم

يهـدف هذا الاختبار إلى معرفة مستوى التفكير الناقد لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتـة لمسـتوى السنتين الثالثة والرابعة والاختبار الذي بين أيديكم يتألف من خمس مجالات وهي:

(التمييز بين الرأي والحقيقة، تشخيص الموضوعية والتحيز في النص التاريخي، تكوين اسـتنتاجات حـول النص التاريخي، تقويم الحجج، تقويم الافتراضات ذات المحتوى التاريخي) وهـذا الاختـبار قـام بإعداده باحثا أخر طبقه في دراسته وقد اعتمد في إعداده للاختبار على استراتيجيات في التفكير الناقد وقد قمت بإضافة بعض الفقرات لهذا الاختبار.

ولمـا نعهده فيكم من خبرة واطلاع يرجى التكرم بإبداء الرأي ليصار إلى تعديل فقرات هذا الاختبار وفق ما ترونه مناسبا من النواحي التالية:

1. مدى ارتباط الاختبارات الفرعية مع القدرة التي يقيسها الاختبار.
2. مدى انسجام اختيار العبارات مع موضوع الاختبار.
3. مدى سلامة محتوى صياغة الاستنتاجات الملحقة بالفقرات .

ملاحظة : يوجد في نهاية كل من المجال(الثالث، والربع، والخامس)

جدول أرجو وضع ملاحظاتكم به

شاكرةً لكم حسن تعاونكم واهتمامكم

بسمة المطارنة

قسم المناهج والتدريس

المجال الأول : التميز بين الرأي والحقيقة

يهـدف هـذا المجال إلى معرفة قدرتك على التمييز بين النصوص التي تمثل الحقيقة الـتاريخية المتفق عليها والنصوص التي تعبر عن وجهة نظر المؤرخ أو الباحث يرجى وضع علامة (√) أمام كل فقرة أو نص وفي مربع البديل الذي تراه مناسباً.

ت	الفقرة (النص)	منسجمة	غير منسجمة	اللغة سليمة	اللغة غير سليمة
1	إن قـلق الأنصـار على مستقبلهم السياسي جعلهم يبادرون فور سماعهم بوفاة الرسول (ص) إلى اجـتماع فـي سقيفة بني ساعدة لبحث مسألة من يخلف الرسول (ص) في قيادة الدولة.				
2	كان قصي بن كلاب لا يخالف ولا يرد عليه لشيء صنعه.				
3	إن أبا عبيدة الجراح حين تسلم رسالة عزل خـالد بـن الوليد عن أمارة الجيش كتمها واستمر بالعمل تحت إمرة خالد حتى انتهى من فتح دمشق.				
4	التاريخ تجربة يُستفاد منها في أمور ينتظر حدوث أشباهها.				
5	إن القضـاء عـلى البرامكة لم يكن انفعال مفـاجئ من قبل الخليفة هارون الرشيد بل كـان تدبيراً له ولدته أحداث تراكمت على بعضها.				

يتبع

6 بفضل العلماء المسلمين تمكن الغرب الأوروبي من الوقوف على بعض كتابات أرسطو التي ضاعت أصولها اليونان.

7 أن الحرب العالمية الأولى لم تكن مقصودة، بل اندفعت إليها الدول بدون إرادتها فانغمرت فيها رغما عنها.

8 شهدت البلدان الإسلامية خلال مرحلة الصراع ضد الصلبين والتتار غلبة اتجاه الوحدة على اتجاهات الانفصال.

9 لقد كانت اتفاقية سايكس بيكو مثالا على خداع الدول الكبرى وتلاعبها بمقدرات الشعب العربي.

10 أن نظرة العثمانيين إلى العراق كانت تقوم على أساس أنه حصن مهمته الرئيسة حفظ الأراضي التابعة للسلطان ومركز لجمع الضرائب.

11 عندما تولى عمر بن عبد العزيز الخلافة عزل اغلب الولاة الذين كانوا يشرفون على إدارة الأقاليم في عهد سابقيه.

12 كان السبب المباشر لدخول أمريكا الحرب ضد ألمانيا هو الرد على حرب الغواصات التي تقوم بها ألمانيا.

المجال الثاني : تشخيص الموضوعية والتحيز في النص التاريخي

يسعى المجال إلى التعرف على قدرتك على تشخيص النصوص الموضوعية التي تتضمن طرحا مجردا للحدث قائما على بيان حيثياته في اكثر من وجه، والنص غير الموضوعي (المتحيز) الذي يعبر عن ميل المؤرخ أو الباحث إلى فئة أو جماعة

أو فكرة سلبيا أو إيجابيا دون سند أو مبرر منطقي ينسجم وطبيعة الحدث، يرجى وضع علامة (√) أمام كل نص وفي مربع البديل الذي تراه مناسبة.

الرقم	الفقرة	منسجمة	غير منسجمة	اللغة سليمة	اللغة غير سليمة
13	أن العرب أصعب الأمم انقيادا لبعضهم البعض للغلظة والأنفة وبعد الهمة والمنافسة في الرياسة فقلما تجتمع أهوائهم من اجل ذلك.				
14	لـدى تحـليل رسائل خالد بن يزيد في الكيمياء يظهـر أن فـي بعضها من الحقائق ما يمكن أن ننسبه إلى خالد، وأن فيها من الأمور ما لا يمكن أن تعـود إلى عصره، وهي على ما يبدو ألحقت بالنصوص الأصلية .				
15	ما يكون لنا أن نلمس عن الجنس السامي دروسا فلسـفية، ومن عجائب القدر أن هذا الجنس الذي اسـتطاع أن يطبع ما ابتدعه من الأديان بطابع القوة، لم يثمر عنه أدنى بحث فلسفي خاص.				
16	اجـتمعت فـي شخصـية الخليفة عبد الرحمن الناصر في الأندلس مواهب عدة، أهلّته لان يكون شـجاع وإداري صـلب، يضاف إلى ثقافة أدبية واسعة وذوق فني رفيع.				
17	الـبابكية حـركة تحررية، وهي انتفاضة شعب ضـد الخلافة العباسية سعت إلى تحقيق المساواة وتعميـم الاسـتفادة مـن المنافع العامة وتحرير المرأة .				
18	إن الـثورة الفرنسـية أيقظـت الـروح القومية وديمقـراطية في الشعوب الأوروبية، وقد نادى				

يتبع

نابـــليون باســـم هذه المبادئ وبشر بها ثم صار ضحية لها.

19 كانت الدولة البريطانية تحب دائماً أعمار العراق وترقيته وجمع كلمة أهاليه وضم شتاتهم وكان قد عرض شيوخ البلاد و؛أكابرهم مراراً لا تحصى على القنصل البريطاني أن يحمل دولته على أن تأخذ هذه البلاد تحت أجنحة حمايتها.

20 إنه بسبب كون المعرفة التاريخية غير كافية وان وجهـــة نظر المؤرخ متحيزة بالضرورة لذا فأن التاريخ ليس له معنى.

21 لم تكن سياسة الحكومة الاتحادية تشرك العرب بالحكم إلا في نطاق ضيق، ولم يراع الاتحاديون التطورات الفكرية والثقافية في العالم العربي

22 إنـــنا لا نـــنكر مجهودات كثير من المستشرقين، ولكـــن يجب أن نكون واعين في الوقت ذاته بأن اهـــتمامهم بالتراث العربي الإسلامي لم يكن من أجل العرب والمسلمين ولكن كان دوماً من أجلهم هم.

23 اعتمد المنصور قلا ون على المماليك الجركس ليكونوا سندا له ولأولاده ولذريته في الاحتفاظ فـــي العـــرش فلم يكن يعتمد على المماليك الذين اعـــتمد عـــليهم سابقيه لأنه لا يثق بهم في تدعيم سلطانه

المجال الثالث : تكوين استنتاجات حول النص التاريخي

يهدف المجال إلى فحص قدرتك على الاستنتاج من خلال التعامل مع حيثيات وجزئيات أو شـــوهد الـــنص بقصـــد التوصل إلى فكرة عامة أو تصور عام من تلك الجزئيات ذي دلالة تاريخية ومنطقية. يتكون هذا المجال من سبعة نصوص اقتبست عشوائيا من مصادرها الأصلية، والحـــق بكـــل نص عدة استنتاجات يمكن التوصل إليها من خلال مضامين ذلك النص يرجى

تفحــص كــل اســتنتاج على حدة وتقدير مدى صحة ه أو خطه وذلك بوضعك علامة (√) في المربع البديل الذي تراه مناسبا.

النص الأول

" .أمــرهم رســول الله (ص) أن يخــرجوا إلى أرض الحبشة ففيها ملك صالح يقال له النجاشـــي لا يظـــلم أحد بأرضه، وكان يثنى عليه مع ذلك صلاح، وكانت أرض الحبشة متجراً لقــريش يتجرون فيها رفاغاً من الرزق وأمناً ومتجراً حسناً فأمرهم بها رسول الله (ص) فذهب إليها عامتهم لما قدموا مكة وخاف عليهم الفتن ..." (الطبري، ج3، ص231).

الاستنتاجات

24. لولا الهجرة إلى الحبشة لا انتهت الدعوة الإسلامية.
25 . أراد الرسول (ص) إقامة تحالف بينه وبين النجاشي ضد قريش.
26. سبق أن زار الرسول (ص) الحبشة قبل الهجرة لغرض التجارة.
27. كان بإمكان المسلمين أن يهاجروا إلى منطقة أخرى غير الحبشة.

النص الثاني

" قال أبو يوسف: والجزية واجبة على جميع أهل الذمة ممن في السواد وغيرهم من أهل الحيرة وسائر البلدان من اليهود والنصارى والمجوس والصابئين والسامرة ما خلا نصارى بني تغلب وأهل نجران، وانما تجب الجزية على الرجال منهم دون النساء والصبيان على لموسر 48 درهمــاً وعلى الوسط 24 درهماً، وعلى المحتاج الحراث العامل بيده 12 درهما يؤخذ كل منهم في كل سنة " (أبو يوسف كتاب الخراج، ص 131-132).

الاستنتاجات

28. فرض الجزية دليل قوة الدولة الإسلامية .
29. استثنى المسلمون نصارى بني تغلب وأهل نجران من الجزية لوجود اتفاق سياسي معهم.
30. استثناء النساء والصبيان دليل على أن الجزية هي بدل الخدمة العسكرية.
31. لا تدفع الجزية إلا بالدرهم.

النص الثالث

"....خــرج الــزنج فاجتمع منهم خلق كثير بالفرات وجعلوا عليهم رجلاً أسمه رباح .....فافسدوا..... وسير ("الحجاج) إليهم جيشا عليه .... حفص بن زياد فقاتلهم فقتلوه وعزموا أصــحابه، ثــم أرسل إليهم جيشا أخر فهزم الزنج وقتلهم واستقامت البصرة ......" (ابن الأثير: الكامل، ج17، ص 40)

الاستنتاجات

32. كان خروج الزنج بسبب سوء حالتهم الاقتصادية.

33. الزنج حركة سياسية منظمة.

34. الجيش الآخر كان بقيادة طارق بن زياد.

35. لولا قتال الحجاج للزنج لسيطروا على البصرة .

النص الرابع

" .....يقــول آبــو جعفر المنصور في إحدى خطبه: أيها الناس، إنما أنا سلطان الله في أرضـــه أسوسكم بتوفيقه وتسديده، وأنا خازنه على فيئه اعمل بمشيته، وأقسمه بإرادته، وأعطيه بأذنه، قد جعلني الله عليه قفلاً، إذا شاء أن يقفلني عليه قفلني ...... (الطبري ج، ص 117).

الاستنتاجات

36. استمد المصور مقولته من آية في القران الكريم.

37. المنصور كان متأثرا بالفرس في نظرية الحق الإلهي.

38. أراد المنصور أن يسيطر على أموال الفيء لمصلحته الخاصة.

39. خطبة المنصور تتناقض مع خطبة أبي بكر الصديق لدى مبايعته بالخلافة.

النص الخامس

يقول البابا أوربان الثاني حاثا على الحرب ليست الحرب لاكتساب مدينة واحدة فقط بل هي أقاليم آسيا كلها مع غناها وخزائنها التي لا تحصى، فاتخذوا محمية لقبر المقدس وخلصوا الأراضـــي المقدســـة من أيدي المختلسين، وأنتم املكوها لذواتكم فهذه الأرض كما قالت التوراة وتفيض لبناً وعسل(غوشي دي شاتر: تاريخ الإفرنج إلى القدس، ص 122).

الاستنتاجات:

40. يقصد آريان بالمدينة الواحدة مدينة القدس في فلسطين.

41. قامت الحروب الصليبية بهدف السيطرة على ثروات البلاد العربية.

42. البابا أوريان كان من اصل شرقي.

43. لا يمكن أن نغفل الدافع الديني لقيام الحروب الصليبية حتى لو كان هذا الدافع حجة.

النص السادس

وصف هارولد لامب التنظيم الاقتصادي في عهد سليمان القانوني بآلاتي:

"...إن الأتــراك مولعــون جداً بالنظام في كل الأمور .... ولأن الاقتصاد وتنظيم الحاجات من العوامل الرئيسة .... فإنهم يعنون بذلك عناية خاصة حيث تتيسر جميع الحاجات كبيرة وصغيرة وبأســعار مناســبة ..... وأذا ما ورد موظفو الحسبة الذين يقومون بجولات يومية أي شخص

يطفــف فـــي الوزن أو يبيع بضاعته بسعر مرتفع جداً فسيلاقي ضرباً مبرحا بالفلقة ويحال إلى القضاء ......

الاستنتاجات

44- لم يهتم الأتراك بالنظام الاقتصادي قبل سليمان القانوني.

45- اهتم الأتراك بتنظيم الحاجات وتوفيرها في الآستانة فقط.

46- إذا دفع الشخص المطفف في الوزن لموظف الحسبة مبلغاً من المال(رشوة) فسوف لن يحاسبه .

47- عاش الناس برفاهية في عهد سليمان القانوني.

النص السابع

إبان الثورة الصناعية شهد أحد العمال بما يأتي :

" لقــد كان العمل يبدأ في المصنع من الخامسة صباحا حتى حوالي الساعة السابعة مساء وبذلك كان عدد ساعات العمل يرتفع إلى 14 ساعة يوميا تتخللها ساعة واحدة للغداء، وبذلك كنا نعمل 13 ساعة يومياً من العمل الشاق المتواصل المضر بالصحة، فالمكان لا يدخله الهواء ولا نرى الشـــمس إطلاقـــاً من أي نافذة، ونتنفس منه الغبار، مما يقلل مقدرتنا على العمل ... ولكننا كنا مـــرغمين على كل حال على العمل وإلا تعرضت اسرنا للضياع والجوع ....إن أجورنا لا تكاد تكفي لسد حاجتنا الضرورية ..." (احمد مرعي البرعي، الثورة الصناعية، ص 213).

الاستنتاجات

48- كانت الثورة الصناعية نقمة على العمال

49- يبالغ العامل في وصفه لظروف العمل

50- الثورة الصناعية جاءت لخدمة الطبقة البرجوازية .

51- ساعات العمل الطويلة حالة طبيعية

رأيكم بالمجال الثالث

رقم العبارة	النص منسجم مع موضوع الاختبار	سلامة محتوى صياغة الاستنتاجات	الاستنتاجات مترتبة على النص من الناحية المنطقية	اللغة سليمة	اللغة غير سليمة
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					

المجال الرابع: تقويم الحجج أو الأدلة التاريخية

يهدف هذا المجال إلى فحص قدرتك على التميز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة المتصلة بالقضية التاريخية موضوع النقاش أو الطرح، والحكم على قوة الحجة المنطقية أو الدليل التاريخي يرتبط بمدى اتصال الحجة أو الدليل واهميته. فالحجج القوية تكون مهمة ومتصلة بالسؤال، أما الحجج الضعيفة فهي أما غير متصلة بصورة مباشر بالسؤال حتى وإن كانت لها أهميته كبيرة أو تكون لها أهمية ضعيفة وتتصل بجوانب ثانوية من السؤال، وقد وضعت لهذا الغرض ستة أسئلة يلي كل سؤال منها أربع حجج المطلوب منك تحديد فيما إذا كانت الحجة قوية أو ضعيفة ، وذلك بوضع (√) في المربع البديل الذي تراه مناسباً.

أولا : هل كان من المفترض أن يقبل الفلسطينيون والعرب بقرار تقسيم فلسطين رقم (181)الصادر عن الجمعية العامة للأمم المتحدة 1947؟

52- كلا، لان فلسطين أرض عربية ملك للفلسطينيين وحدهم .

53- كلا، لان قبول القرار يعني للاعتراف الرسمي بالاحتلال.

54- نعم، لان بريطانيا قد كفلت حقوق الفلسطينيين.

55- نعم، لان هذا القرار يعتبر اليوم حلما بالنسبة للفلسطينيين.

ثانيا: هل كان سقوط بغداد نتيجة حتمية لخيانة مؤيد الدين بن العلقمي؟

56- نعم، لأن فارس يريد أن ينال من العرب وعاصمتهم .

57 – كلا، لأن عامل الضعف كان يدب في أركان الخلافة آنذاك .

58- كلا، لأن أسوار مدينة بغداد لم تكن محصنة بشكل جيد.

59- نعم، لأنه أجرى اتصالات سرية معهم.

ثالثا : هل تعتقد أن المؤرخ العربي يمكن أن يكون موضوعيا في أحكامه ؟

60- نعم، إذا كان يسعى للوصول إلى الحقيقة التاريخية.

61- نعم، إذا كان يكتب التاريخ من وجهة نظر قومية.

62- كلا، لأنه لا يستطيع أن يتخلى عن انطباعاته وميوله الذاتية.

63- كلا، لأنه ليس هناك موضوعية في كتابة التاريخ.

رابعا: يقول ابن خلدون: إن اكثر حملة العلم في الإسلام من العجم ؟

64-نعم، لان غالبيتهم ذوي أصول غير عربية.

65- نعم، لان العرب يميلون إلى الشعر والأدب.

66- نعم، لذا يجب أن نقول علماء مسلمون وليسوا عربا.

67- كلا، فأنهم عرب اكنهم نسبوا إلى بلاد عجمية.

خامسا: هل ترى أن فشل حركة عبد الوهاب الشواف في الموصل عام 1959 يعود إلى الطموح الشخصي للشواف بالزعامة؟

68-كلا، فأن الفشل يعود إلى الضعف الوعي الوطني والقومي انذاك.

69- كلا، أن الفشل يعود إلى انعدام التخطيط السليم للحركة.

70- نعم، لأن الشواف بدأ الحركة قبل موعدها.

71- نعم، لان طموحة الشخصي أدى إلى معارضة الضباط المشاركين في الحركة .

سادسا : هل تعتقد أن المعتزلة قد بالغوا في تحكيم العقل في المسائل الدينية ؟

72- كلا، لأنهم نزّهوا صفات الله عز وجل عن التشبيه.

73- نعم، لأنهم قالوا بحرية الإرادة الإنسانية .

74- نعم، لأنهم قللوا من تفسير القران الكريم بالمأثور والمنقول .

75- كلا، لأنهم اعتمدوا الأدلة العقلية للبرهنة على الإيمان بالله.

سابعا : هل كان السبب الوحيد وراء تطور الدين عند الأنباط هو انتقالهم إلى حياه مستقره بعد حياة البداوة ؟

76- نعم، الاستقرار يعني خلق أوضاع جديده لابد أن تؤثر على كثير من المفاهيم الدينية .

77- كلا، أن سبب تطور الدين هو اتصالهم بحضارات عربيه وشرقية .

78- نعم، لأن أول ما يعنيه الاستقرار بروز الحاجة لمعبد .

79-كلا، فقد كان الدين متطوراً عند الأنباط قبل استقرارهم.

ثامناً: هل كان السباق إلى التسلح أحد أسباب الحرب العالمية الأولى .

80- نعـم، السـباق إلى التسـلح أوجـد الرغـبة في الاستفادة من هذا التفوق في السلاح لتحقيق مكاسب مادية .

81- لا، لايمكـن أن يكـون السـباق إلى التسـلح سـبباً لـلحرب وانما كان هذا السباق بسبب التوتر الدولي الذي سبق الحرب.

82- لا، لا يمكـن أن يكـون سـببا لان هـذا السـباق جر أعباء مالية وشخصية ثقيلة على الحكومات وبالتالي جعلها تتعرض لمعارضة الرأي العام بالنسبة لدخول الحرب.

83- نعـم، كان أحد أسباب الحرب العالمية الأولى بسبب ازدياد مخاوف الدول من بعضها البعض مما أدى بها إلى هذا السباق.

رأيكم بالمجال الرابع

رقم السؤال	الحجج منسجمة مع موضوع الاختبار	سلامة محتوى صياغة الحجج	الحجج مترتبة على السؤال من الناحية المنطقية	اللغة سليمة	اللغة غير سليمة
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					

المجال الخامس: تقويم الافتراضات المنطقية ذات المحتوى التاريخي

يسعى هذا المجال إلى معرفة قدرتك على الوصول إلى افتراضات أو مسلمات منطقية وتميزها من بين الافتراضات غير السليمة، والافتراض أو المسلمة فكرة تثق بصحتها ونسلم لها كأساس للاستدلال أو المناقشة، وقد تم وضع عدد من العبارات يتبع كل عبارة أو مقولة ثلاثة افتراضات مقترحة المطلوب منك أن تقرر ما إذا كان الافتراض وارد في ضوء محتوى المقولة أو أن الافتراض غير وارد أو غير مسلم به بالضرورة في العبارة، وذلك بوضع علامة (√) في المربع البديل المناسب . وقد يكون هناك اكثر من افتراض وارد أو اكثر من افتراض غير وارد في المقولة.

اولا: ينفرد الباحث عن الباحثين في الموضوعات العلمية الأخرى بأنه يجب أن يتحلى بثقافة وإطلاع واسعين

الافتراضات

84- المؤرخين يتناولون مواضيع لأنهم الواقع المعاصر.

85- الثقافة الواسعة تساعد المؤرخ على التحليل .

86- المؤرخون أناس خطرون في المجتمع.

ثانيا: أجرى معاصر تقويما للروايات التاريخية حول الدعوة العباسية، وتوصل إلى أن العنصر المحرك للدعوة هم العرب الخرسانية.

الافتراضات

87- البحث العلمي المتواصل يؤدي إلى اكتشاف حقائق جديدة.

88-خرسان معقل الحركات التمردية ضد الخلافة العباسية.

89- الدعوة العباسية قامت على أكتاف العرب.

ثالثا: قال أحد الباحثين سأقوم بإعادة كتابة التاريخ الأموي، فقد تكونت لي تصورا جديدة

الافتراضات.

90- قام الباحث بتحليل روايات التاريخ الأموي .

91- سيكون هذا الباحث منحازا للأمويين.

92- قول الباحث مجرد كلام عابر يريد به كسب الحوار.

رابعا: كانت من عادة الأسر الموسرة في قريش أن ترسل أطفالها مع المرضعات إلى البادية حرصا منها على أن ينشا أطفالها في جو صحي وان يتعاملوا فصاحة اللسان.

الافتراضات

93- سكان البادية مسالمون وطيبون.

94- الجو في البادية اكثر نقاءً من الحضر .

95- الفقراء لا يرسلون أبناءهم إلى البادية .

خامسا: أهل المدينة في عهد الخليفة عمر بن العزيز كانوا اغنياء لذلك لم يأخذ أحد منهم من الأموال الزكاة التي تؤدي بها

الافتراضات

96- سياسة الخليفة الاقتصادية كانت سليمة.

97 - طبق الخليفة مبادئ الإسلام بصورة صحيحة .

98- سكان المدينة كانوا يكرهون عامل الخليفة.

سادسا: بعث عبد الملك بن مروان خطابا لأخيه عبد العزيز أثناء ولايته على مصر قال له (تفقد كاتبك وحاجبك وجليسك فأن الغائب يخبره عنك كاتبك، والمتوسم يعرفك بحاجبك والداخل عليك يعرفك بجليسك)

الافتراضات

99- هذا الخطاب ليؤكد أهمية الكُتاب عند خلفاء بني أمية.

100- يشير إلى أهمية أن يعرف الخليفة أخبار الغائب عنه.

وأن يهتم بمن يدخل عليه والى أهمية الجليس.

101- يبين خطورة وظيفة الحاجب ، ووظيفة الكاتب ،والى أهـمية الجليس

سابعا: (لا خير في دولة لا دين لها ، ولا خير في دين لا دولة له).

قول لاردشير الأول مؤسس الدولة الساسانية عندما اصـدر أوامره بجمـع كتاب اللافستا وهو لكتاب المقدس للديانة الزرادشتية التي اعتمدها دينا رسمي لدولته .

الافتراضات

102- كان اردشير يهدف بقوله استمالة عواطف عامة الناس إلى جانبه .

103 -عنى بقوله أهمية الدين للدولة لأنه الركيزة الأساسية لقيام أي دولة.

104- كان اردشير يفضل الديانة الزرادشتية على غيرها من الديانات .

رأيكم بالاختبار الخامس

رقم العبارة	الافتراضات منسجمة مع موضوع الاختبار	سلامة محتوى صياغة الافتراضات	الافتراضات مترتبة على السؤال من الناحية المنطقية	اللغة سليمة	اللغة غير سليمة
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					

ملحق (4)

الاختبار بصورته النهائية

(بعد التحكيم)

ملحق (4)

الاختبار بصورته النهائية

(بعد التحكيم)

الاسم :.......................................

المستوى: ثالثة (   )   رابعة (   )

الجنس: ذكر (   )   أنثى (   )

أخي الطالب

أختي الطالبة

بيـــن يديك اختبار يقيس قدرتك على التفكير الناقد في التاريخ، يتكون هذا الاختبار من خمس مجالات وهي:

(الـــتميز بيـــن الـــرأي والحقيقة، تشخيص الموضوعية والتحيز في النص التاريخي، تكوين اســـتنتاجات حول النص التاريخي، تقويم الحجج، تقويم الافتراضات ذات المحتوى التاريخي) لكل مجال منها عدة فقرات تمثل نصوصا وأفكارا تعود إلى فترات متباينة.

يـــرجى قراءة المقدمة التوضيحية لكل مجال والإجابة عن الفقرات التي تليها بكل دقة واهـــتمام فعلى إجابتك تعتمد هذه الدراسة فيما يتم التوصل له من نتائج يمكن أن يكون لها كبير الأثـــر فـــي تحسين العملية التعليمية. مع العلم أن إجابتكم ستبقى في إطار السرية التامة والتي سوف تستخدم لإغراض الدراسة فقط.

ولكم مني جزيل الشكر وعظيم الامتنان

بسمة المطارنة

قسم المناهج والتدريس

المجال الأول: التميز بين الحقيقة ووجهة النظر

يهدف هذا المجال إلى معرفة قدرتك على التميز بين النصوص التي تمثل الحقيقة التاريخية المتفق عليها والنصوص التي تعبر عن وجهة نظر المؤرخ أو الباحث يرجى وضع علامة (√) أمام كل فقرة أو نص وفي مربع البديل الذي تراه مناسباً .

الرقم	الفقرة	حقيقة	وجهة نظر
1	إن قلق الأنصار على مستقبلهم السياسي جعلهم يبادرون فور سماعهم بوفاة الرسول (ص) إلى اجتماع في سقيفة بني ساعدة لبحث مسألة من يخلف الرسول (ص) في قيادة الدولة.		
2	كان قصي بن كلاب لا يخالف ولا يرد عليه لشيء صنعه .		
3	إن أبا عبيدة الجراح حين تسلم رسالة عزل خالد بن الوليد عن إمارة الجيش كتمها واستمر بالعمل تحت إمرة خالد حتى انتهى من فتح دمشق.		
4	التاريخ تجربة يُستفاد منها في أمور ينتظر حدوث أشباهها .		
5	إن القضاء على البرامكة لم يكن انفعالاً مفاجئاً من قبل الخليفة هارون الرشيد بل كان مدبراً له وقد ولدته أحداث تراكمت على بعضها.		
6	بفضل العلماء المسلمين تمكن الغرب الأوروبي من الوقوف على بعض كتابات أرسطو التي ضاعت أصولها اليونانية .		
7	أن الحرب العالمية الأولى لم تكن مقصودة، بل اندفعت إليها الدول بدون إرادتها فشاركت فيها		
8	شهدت البلدان الإسلامية خلال مرحلة الصراع ضد الصليبيين والتتار غلبة اتجاه الوحدة على اتجاهات الانفصال		
9	لقد كانت اتفاقية سايكس بيكو مثالا على خداع الدول الكبرى وتلاعبها بمقدرات الشعب العربي .		
10	أن نظرة العثمانيين إلى العراق كانت تقوم على أساس أنه حصن مهمته الرئيسة حفظ الأراضي التابعة للسلطان ومركز لجمع الضرائب .		

يتبع

الشعوب الأوروبية، وقد نادى نابليون باسم هذه المبادئ وبشر بها ثم صار ضحية لها .

19 كـــانت الدولـــة البريطانية تحب دائماً إعمار العراق وترقيته وجمع كلمة أهاليه وضم شتاتهم وكان قد عرض شيوخ البلاد وأكابـــرهم مراراً لا تحصى على القنصل البريطاني أن يحمل دولته على أن تأخذ هذه البلاد تحت أجنحة حمايتها.

20 إنـــه بسبب كون المعرفة التاريخية غير كافية وان وجهة نظر المؤرخ متحيزة بالضرورة لذا فأن التاريخ ليس له معنى.

21 لم تكن سياسة الدولة الاتحادية تشرك العرب بالحكم إلفي نطاق ضـــيق، ولم يراع الاتحاديون التطورات الفكرية والثقافية في العالم العربي.

22 إننا لا ننكر مجهودات كثير من المستشرقين ، ولكن يجب أن نكـــون واعيـــن في الوقت ذاته بأن اهتمامهم بالتراث العربي الإســـلامي لم يكن من أجل العرب والمسلمين ولكن كان دوماً لإغراض أخرى.

23 أعتمد المصور قلاوون على المماليك الجركس ليكونوا سندا له ولأولاده ولذريـــته في الاحتفاظ بالعرش، فلم يكن يعتمد على المماليك الذين سابقوه لاته لا يثق بهم في تدعيم سلطاته ولأنه أراد أن يكون أقوى من السلاطين الذين سابقوه

المجال الثالث : تكوين استنتاجات حول النص التاريخي

يهدف المجال إلى فحص قدرتك على الاستنتاج من خلال التعامل مع حيثيات وجزئيات أو شـــواهد الـــنص بقصـــد التوصل إلى فكرة عامة أو تصور عام من تلك الجزئيات ذي دلالة تاريخيـــة ومـــنطقية . يـــتكون هـــذا المجال من سبعة نصوص اقتبست عشوائيا من مصادرها الأصـــلية، والحـــق بكل نص عدة استنتاجات يمكن التـــوصل إليها من خـــلال مضامين ذلك الـــنص يـــرجى تفحـــص كل استنتاج على حدة وتقـــدير مدى صحته أو خطئه وذلك بوضعك علامـــة (√) في المربع البديل الذي تراه مناسبا .

النص الأول

" .... أمـــرهم رسول الله (ص) أن يخرجوا إلى أرض الحبشة لأن فيها ملك صالح يقـــال له النجاشي لا يظلم أحد بأرضه، وكان يثنى عليه مع ذلك صلاح، وكانت أرض الحبشة مـــتجراً لقريش يتجرون فيها رفاغاً من الرزق وأمناً ومتجراً حسناً فأمرهم بها رسول الله (ص) فذهـــب إليهـــا عامتهم لما قدموا مكة وخاف عليهم الفتن

...." (الطبري، ج3، ص231) .

الاستنتاجات

24- لولا الهجرة إلى الحبشة لانتهت الدعوة الإسلامية

25- أراد الرسول (ص) إقامة تحالف بينه وبين النجاشي ضد قريش.

26- سبق أن زار الرسول (ص) الحبشة قبل الهجرة لغرض التجارة .

27- كان بإمكان المسلمين أن يهاجروا إلى منطقة أخرى غير الحبشة .

الرقم	صحيح	محـــتمل الصحة	خطا
24			
25			
26			
27			

النص الثاني

" قال أبو يوسف: والجزية واجبة على جميع أهل الذمة ممن في السواد وغيرهم من أهل الحيرة وسائر البلدان من اليهود والنصارى والمجوس والصابئين والسامرة ما خلا نصارى بني تغـلب وأهل نجران، وانما تجب الجزية على الرجال منهم دون النساء والصبيان على الموسر 48 درهمـــاً وعـــلى الوسط 24درهماً، وعلى المحتاج الحراث العامل بيده 12 درهما يؤخذ كل منهم في كل سنة " (أبو يوسف كتاب الخراج، ص 131-132)

الاستنتاجات

28- فرض الجزية دليل قوة الدولة الإسلامية.

29- استثنى المسلمون نصارى بني تغلب وأهل نجران من الجزية لوجود اتفاق سياسي معهم.

30- استثناء النساء والصبيان دليل على أن الجزية هي بدل الخدمة العسكرية

31- لا تدفع الجزية إلا بالدرهم.

الرقم	صحيح	محـــتمل الصحة	خطا
28			
29			
30			
31			

النص الثالث

".....خـــرج الزنج فاجتمع منهم خلق كثير بالفرات وجعلوا عليهم رجلاً أسمه رباح ....فافســدوا... وسير ("الحجاج) إليهم جيشا عليه .... حفص بن زياد فقاتلهم فقتلوه وعذبوا أصـحابه، ثم أرسـل إلـيهم جيشا أخر فـهزم الزنـج وقـتلهم واسـتقامت البصـرة ......"

(ابن الأثير: الكامل ج17، ص 40)

الاستنتاجات

32- كان خروج الزنج بسبب سوء حالتهم الاقتصادية.

33- الزنج حركة سياسية منظمة.

34 -الجيش الآخر كان بقيادة طارق بن زياد.

35- لولا قتال الحجاج للزنج لسيطروا على البصرة.

الرقم	صحيح	محـتمل الصحة	خطا
32			
33			
34			
35			

النص الرابع

" ...يقـول آبـو جعفـر المنصور في إحدى خطبه: أيها الناس، إنما أنا سلطان الله في أرضه أسوسكم بتوفيقه وتسديده، وأنا خازنه على فيئه اعمل بمشيئه، وأقسمه بإرادته، وأعطيه بإذنه، قد جعلني الله عليه قفلاً، إذا شاء أن يقفلني عليه قفلني ....." (الطبري ج، ص 117)

الاستنتاجات

36- استمد المنصور مقولته من آية في القران الكريم.

37- كان المنصور متأثرا بالفرس في نظرية الحق الإلهي.

38- أراد المنصـور أن يسـيطر عـلى أمـوال الفيء لمصلحته الخاصة.

39- تتـناقض خطـبة المنصور مع خطبة أبي بكر الصديق لدى مبايعته بالخلافة.

الرقم	صحيح	محتمل الصحة	خطأ
36			
37			
38			
39			

النص الخامس

وصف هارولد لامب التنظيم الاقتصادي في عهد سليمان القانوني بآلاتي :

"....إن الأتـراك مولعـون جداً بالنظام في كل الأمور ... ولأن الاقتصاد وتنظيم الحاجات من العوامل الرئيسة .... فإنهم يعنون بذلك عناية خاصة حيث تتيسر جميع الحاجات كبيرة وصغيرة وبأسـعار مناسـبة .... وأذا مـا ورد موظفو الحسبة الذين يقومون بجولات يومية أي شخص يطفـف فـي الوزن أو يبيع بضاعته بسعر مرتفع جداً فسيلاقي ضرباً مبرحا بالفلقة ويحال إلى القضاء ..."

الاستنتاجات

40- لم يهتم الأتراك بالنظام الاقتصادي قبل سليمان القانوني .

41- اهتم الأتراك بتنظيم الحاجات وتوفيرها في الاستانة.

42- إذا دفع الشخص المطفف في الوزن لموظف الحسبة مبلغاً من المال (رشوة) فسوف لن يحاسبه.

43- عاش الناس برفاهية في عهد سليمان القانوني.

الرقم	صحيح	محتمل الصحة	خطأ
40			
41			
42			
43			

النص السادس

إبان الثورة الصناعية شهد أحد العمال بما يأتي:

" لقد كان العمل يبدأ في المصنع من الخامسة صباحا حتى حوالي الساعة السابعة مساء وبذلك كان عدد ساعات العمل يرتفع إلى(14)ساعة يوميا تتخللها ساعة واحدة للغداء، وبذلك كنا نعمل(13) ساعة يومياً من العمل الشاق المتواصل المضر بالصحة، فالمكان لا يدخله الهواء ولا نرى الشمس إطلاقاً من أي نافذة، ونتنفس منه الغبار، مما يقلل مقدرتنا على العمل ... ولكننا كنا مرغمين على كل حال على العمل وإلا تعرضت أسرنا للضياع والجوع .... إن أجورنا لا تكاد تكفي لسد حاجتنا الضرورية ...."

(احمد مرعي البرعي، الثورة الصناعية، ص 213).

الاستنتاجات

44- كانت الثورة الصناعية نقمة على العمال.

45 - يبالغ العامل في وصفه لظروف العمل.

46- الثورة الصناعية جاءت لخدمة الطبقة البرجوازية.

47- ساعات العمل الطويلة حالة طبيعية .

الرقم	صحيح	محتمل الصحة	خطأ
44			
45			
46			
47			

المجال الرابع: تقويم الحجج أو الأدلة التاريخية

يهدف هذا المجال إلى فحص قدرتك على التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة المتصلة بالقضية التاريخية موضوع النقاش أو الطرح، والحكم على قوة الحجة المنطقية أو الدليل التاريخي يرتبط بمدى اتصال الحجة أو الدليل وأهميته. فالحجج القوية تكون مهمة ومتصلة بالسؤال، أما الحجج الضعيفة فهي أما غير متصلة بصورة مباشر بالسؤال حتى وإن كانت لها أهميه كبيرة أو تكون لها أهمية ضعيفة وتتصل بجوانب ثانوية من السؤال، وقد وضعت لهذا الغرض ستة أسئلة يلي كل سؤال منها أربع حجج المطلوب منك تحديد فيما إذا كانت الحجة قوية أو ضعيفة، وذلك بوضع (√) في المربع البديل الذي تراه مناسباً.

أولا: هل كان من المفترض أن يقبل الفلسطينيون والعرب بقرار تقسيم فلسطين رقم (181)الصادر عن الجمعية العامة للأمم المتحدة 1947؟

48- كلا، لان فلسطين أرض عربية ملك للفلسطينيين وحدهم .

49- كلا، لان قبول القرار يعني الاعتراف الرسمي بالاحتلال.

50- نعم، لان بريطانيا قد كفلت حقوق الفلسطينيين.

51- نعم، لان هذا القرار يعتبر اليوم حلما بالنسبة للفلسطينيين.

الرقم	حجج قوية	حجج ضعيفة
48		
49		
50		
51		

ثانيا : هل كان سقوط بغداد نتيجة حتمية لخيانة مؤيد الدين بن العلقمي؟

52 – نعم، لأن الفرس يريدون أن ينالوا من العرب وعاصمتهم .

53 – كلا، لأن عامل الضعف كان يدب في أركان الخلافة آنذاك.

54- كلا، لأن أسوار مدينة بغداد لم تكن محصنة بشكل جيد.

55- نعم، لأنه أجرى اتصالات سرية معهم.

الرقم	حجج قوية	حجج ضعيفة
52		
53		
54		
55		

ثالثا : هل تعتقد أن المؤرخ العربي يمكن أن يكون موضوعيا في أحكامه؟

58- نعم، إذا كان يسعى للوصول إلى الحقيقة التاريخية.

57- نعم، إذا كان يكتب التاريخ من وجهة نظر قومية.

58 – كلا، لأنه لا يستطيع أن يتخلى عن انطباعاته وميوله الذاتية.

59- كلا، لأنه ليس هناك موضوعية في كتابة التاريخ.

الرقم	حجج قوية	حجج ضعيفة
56		
57		
58		
59		

رابعا: يقول ابن خلدون: إن اكثر حملة العلم في الإسلام من العجم؟

60 – نعم، لان غالبيتهم ذوو أصول غير عربية

61 – نعم، لان العرب يميلون إلى الشعر والادب.

62 – نعم، لذا يجب أن نقول علماء مسلمون فحسب.

63 – كلا، فأنهم عرب لكنهم نسبوا إلى بلاد عجمية.

الرقم	حجج قوية	حجج ضعيفة
60		
61		
62		
63		

خامسا: هل ترى أن فشل حركة عبد الوهاب الشواف في الموصل عام 1959 يعود إلى الطموح الشخصي للشواف بالزعامة ؟

64-كلا، فأن الفشل يعود إلى ضعف الوعي الوطني والقومي انذاك.

65- كلا، أن الفشل يعود إلى انعدام التخطيط السليم للحركة.

66- نعم، لأن الشواف بدأ الحركة قبل موعدها.

67- نعم، لان طموحة الشخصي أدى إلى معارضة الضباط المشاركين في الحركة.

الرقم	حجج قوية	حجج ضعيفة
64		
65		
66		
67		

سادسا : هل تعتقد أن المعتزلة قد بالغوا في تحكيم العقل في المسائل الدينية ؟

68 - كلا، لأنهم نزّهوا صفات الله عز وجل عن التشبيه.

69- نعم، لأنهم قالوا بحرية الإرادة الإنسانية.

70- نعم، لأنهم قللوا من تفسير القران الكريم بالمأثور والمنقول.

71- كلا، لأنهم اعتمدوا الأدلة العقلية للبرهنة على الإيمان بالله.

الرقم	حجج قوية	حجج ضعيفة
68		
69		
70		
71		

سابعا: هل كان السبب الوحيد وراء تطور الدين عند الأنباط هو انتقالهم إلى حياه الاستقرار بعد حياة البداوة ؟

72- نعم، الاستقرار يعني خلق أوضاع جديده لابد أن تؤثر على كثير من المفاهيم الدينية .

73- كلا، أن سبب تطور الدين هو اتصالهم بحضارات شرقية .

74- نعم، لأن أول ما يعنيه الاستقرار بروز الحاجة لمعبد

75- كلا، فقد كان الدين متطوراً عند الأنباط قبل استقرارهم

الرقم	حجج قوية	حجج ضعيفة
72		
73		
74		
75		

ثامناً: هل كان السباق إلى التسلح أحد أسباب الحرب العالمية الأولى؟

76- نعم، السباق إلى التسلح أوجد الرغبة في الاستفادة من هذا التفوق في السلاح لتحقيق مكاسب مادية .

77- لا، لا يمكن أن يكون السباق إلى التسلح سبباً للحرب. ونما كان هذا السباق بسبب التوتر الدولي الذي سبق الحرب.

78- لا، لا يمكن أن يكون سببا لان هذا السباق جر أعباء مالية وشخصية ثقيلة على الحكومات وبالتالي جعلها تتعرض لمعارضة الرأي العام بالنسبة لدخول الحرب.

79- نعم، كان أحد أسباب الحرب العالمية الأولى بسبب ازديادمخاوف الدول من بعضها البعض مما أدى بها إلى هذا السباق.

الرقم	حجج قوية	حجج ضعيفة
76		
77		
78		
79		

المجال الخامس: تقرير الافتراضات المنطقية ذات المحتوى التاريخي

يسعى هذا المجال إلى معرفة قدرتك على الوصول إلى افتراضات أو مسلمات منطقية وتميزها من بين الافتراضات غير السليمة، والافتراض أو المسلمة فكرة تثق بصحتها ونسلم لها كأساس للاستدلال أو المناقشة، وقد تم وضع عدد من العبارات يتبع كل عبارة أو مقولة ثلاثة افتراضات مقترحة المطلوب منك أن تقرر ما إذا كان الافتراض وارد في ضوء محتوى المقولة أو أن الافتراض غير وارد أو غير مسلم به بالضرورة في العبارة، وذلك بوضع علامة (√) في المربع البديل المناسب .

وقد يكون هناك اكثر من افتراض وارد أو اكثر من افتراض غير وارد في المقولة .

أولا: ينفرد الباحث عن الباحثين في الموضوعات العلمية الأخرى بأنه يجب أن يتحلى بثقافة وإطلاع واسعين.

الافتراضات

80- المؤرخون يتناولون مواضيع لا تهم الواقع المعاصر.

81- الثقافة الواسعة تساعد المؤرخ على التحليل.

82- المؤرخون أناس خطرون في المجتمع.

الرقم	وارد	غير وارد
80		
81		
82		

ثانيا: أجرى مؤرخ معاصر تقويما للروايات التاريخية حول الدعوة العباسية، وتوصل إلى أن العنصر المحرك للدعوة هم العرب الخرسانية.

الافتراضات

83- البحث العلمي المتواصل يؤدي إلى اكتشاف حقائق جديدة .

84- خرسان معقل الحركات التمردية ضد الخلافة العباسية .

85- الدعوة العباسية قامت على أكتاف العرب .

الرقم	وارد	غير وارد
83		
84		
85		

ثالثا: قال أحد الباحثين سأقوم بإعادة كتابة التاريخ الأموي، فقد تكونت لي تصورات جديدة.

الافتراضات.

86- قام الباحث بتحليل روايات التاريخ الأموي.

87 – سيكون هذا الباحث منحازا للأمويين.

88- قول الباحث مجرد كلام عابر يريد به كسب الحوار.

الرقم	وارد	غير وارد
86		
87		
88		

رابعا :كانت من عادة الأسر الموسرة في قريش أن ترسل أطفالها مع المرضعات إلى البادية حرصا منها على أن ينشا أطفالها في جو صحي وان يتعلموا فصاحة اللسان.

الافتراضات

89 – سكان البادية مسالمون وطيبون.

90- الجو في البادية اكثر نقاءً من الحضر.

91- الفقراء لا يرسلون أبناءهم إلى البادية.

الرقم	وارد	غير وارد
89		
90		
91		

خامسا: كان أهل المدينة في عهد الخليفة عمر بن العزيز أغنياء؛ لذلك لم يأخذ أحد منهم من الأموال الزكاة التي تؤدي بها.

الافتراضات

92- سياسة الخليفة الاقتصادية كانت سليمة.

93- طبق الخليفة مبادئ الإسلام بصورة صحيحة.

94- سكان المدينة كانوا يكرهون عامل الخليفة.

الرقم	وارد	غير وارد
93		
93		
94		

سادسا: بعث عبد الملك بن مروان خطابا لأخيه عبد العزيز أثناء ولايته على مصر قال له (تفقد كاتبك وحاجبك وجليسك فأن الغائب يخبره عنك كاتبك، والمتوسم يعرفك بحاجبك والداخل عليك يعرفك بجليسك)

الافتراضات

95- هذا الخطاب يؤكد أهمية الكتاب عند خلفاء بني أمية

96- يشير إلى أهمية أن يعرف الخليفة أخبار الغائب عنه وأن يهتم بمن يدخل عليه والى أهمية الجليس.

97- يبين خطورة وظيفة الحاجب، ووظيفة الكاتب، والى أهمية الجليس

الرقم	وارد	غير وارد
95		
96		
97		

سابعا: (لا خير في دولة لا دين لها، ولا خير في دين لا دولة له).

قول لاردشير الأول مؤسس الدولة الساسانية عندما اصدر أوامره بجمع كتاب الأفستا وهو الكتاب المقدس للديانة الزرادشتية التي اعتمدها دينا رسمياً لدولته.

الافتراضات

98- كان اردشير يهدف بقوله استمالة عواطف عامة الناس إلى جانبه

99- عنى بقوله أهمية الدين للدولة لأنه الركيزة الأساسية لقيام أي دولة

100- كان اردشير يفضل الديانة الزرادشتية على غيرها من من الديانات

الرقم	وارد	غير وارد

ملحق (5)

أجوبة الاختبار

المجال الأول

1-وجهة نظر 2- حقيقة تاريخية 3- حقيقة تاريخية 4- وجهة نظر

5- وجهة نظر 6- حقيقة تاريخية 7- وجهة نظر 8- حقيقة تاريخية

9- حقيقة تاريخية 10 - وجهة نظر 11 - حقيقة تاريخية 12- وجهة نظر

المجال الثاني

13- متحيز 14- موضوعي 15- متحيز 16- موضوعي

17- متحيز 18- موضوعي 19- متحيز 20- متحيز

21- متحيز 22- موضوعي 23- موضوعي

المجال الثالث

24- خطا 25- محتمل الصحيح 26 - خطا 27-محتمل الصحيح 28 - صحيح

29- محتمل الصحيح 30- صحيح 31- صحيح 32- محتمل الصحيح 33 -خطا

34- خطا 35- صحيح 36- خطا 37- محتمل الصحيح 38- خطا

39- صحيح 40- محتمل الصحيح 41 - خطا 42- صحيح 43- صحيح

44- صحيح 45- محتمل الصحيح 46-صحيح 47 - خطا

المجال الرابع

48-قوية 49- قوية 50- ضعيفة 51- قوية 52- ضعيفة

53- قوية 54- ضعيفة 55- قوية 56- قوية 57- ضعيفة

58- قوية 59- ضعيفة 60 - قوية 61 - ضعيفة 62- قوية

63- قوية 64- ضعيفة 65- قوية 66- قوية 67 - قوية

68- قوية 69- ضعيفة 70 - قوية 71- قوية 72- قوية

73- ضعيفة 74- ضعيفة 75- ضعيفة 76- قوية 77- ضعيفة

78- قوية 79- ضعيفة

المجال الخامس

80- غير وارد	81- وارد	82- غير وارد	83- غير وارد
84- غير وارد	85- وارد	86- وارد	87 - غير وارد
88- غير وارد	89- غير وارد	90- وارد	91- وارد
92- وارد	93- وارد	94- غير وارد	95 – وارد
96- وارد	97- وارد	98- وارد	99- وارد
100- وارد			